

(Kriittisen) globaalikasvatuksen tavoitteet, haasteet ja mahdollisuudet opettajankouluttajien puheessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma 30op
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Toukokuu 2021
Sanni Palomäki

Ohjaaja: Sami Paavola



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Sanni Palomäki		
Työn nimi - Arbetets titel (Kriittisen) globaalikasvatuksen tavoitteet, haasteet ja mahdollisuudet opettajankouluttajien puheessa		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 92 s + 11 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Gloaalikasvatuksessa käsitellään laaja-alaisia ja monitahoisia globaaleja ilmiöitä. Tässä tutkielmassa globaalikasvatuksen teoriaa tarkastellaan ensisijaisesti postkoloniaalisista lähtökohdista. Vaikka suomalaisessa peruskoulussa globaalikasvatus on läpileikkaava teema, sen toteutus on vaihtelevaa niin kouluissa kuin opettajankoulutuksessa. Tutkielman tarkastellaan opettajankouluttajien näkemyksiä erityisesti kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteista sekä sen toteuttamisen haasteista ja mahdollisuuksista opettajankoulutuksessa.</p> <p>Toimintatutkimuksen periaattein hankittu tutkimusaineisto koostui opettajankouluttajille suunnatun kriittisen globaalikasvatuksen työpajan ryhmäkeskusteluista, työpajaan liittyvästä tekstimateriaalista sekä ilmoittautumis- ja palautelomakkeista. Työpaja perustui osittain kriittisen lukutaidon kysymyksiä hyödyntävään keskustelumenetelmään. Työpaja organisoitiin yhteistyössä globaalikasvatusjärjestö Taksvärkki ry:n kanssa ja siihen osallistui viisi (5) opettajankouluttajaa kolmesta suomalaisesta yliopistosta. Suurin osa osallistuneista opettajankouluttajista oli aiemmin tutustunut globaalikasvatuksen teemoihin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Opettajankouluttajien puheessa globaalikasvatus näyttäytyi kasvatuksen ja opettajankoulutuksen lähtökohtana. Sen määrittelyssä korostuivat kuitenkin erilaiset jännitteet, esimerkiksi globaalikasvatuksen arvopohjaan, tavoitellun muutoksen ja toiminnan luonteeseen liittyen. Opettajankoulutuksessa laaja-alaisen ja kompleksien teemojen käsittelylle nähtiin mahdollisuuksia esimerkiksi dialogisuuden, kriittisyyden ja näkökulman vaihtamisen, kokemuksellisuuden, opiskelijoiden kohtaamisen sekä laajan yhteistyön kautta. Haasteita globaalikasvatuksen toteuttamiselle muodostivat muun muassa vankka ainejakoisuus, globaalikasvatuksen hahmottumattomuus, tehokkuusajattelu ja ajanpuute, laajat oppimistavoitteet sekä formaalit oppimisympäristöt. Toisaalta esimerkkeinä nostettiin myös kriittisyyden tuominen ainedidaktiikan kautta, holistinen lähestymistapa koko opetukseen sekä kasvattajan roolin vahvistaminen opettajankoulutuksessa. Keskusteluja globaalikasvatuksesta ja sen tavoitteista on tärkeää käydä niin opettajankoulutuksen sisällä kuin sen ulkopuolella sekä tehdä yhteistyötä globaalikasvatuksen laaja-alaisessa toteuttamisessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kriittinen globaalikasvatus, opettajankouluttaja, opettajankoulutus, toimintatutkimus		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Sanni Palomäki		
Työn nimi - Arbetets titel		
Title Objectives, Challenges and Opportunities of (Critical) Global Education in Teacher Educators' Speech		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year May 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 92 pp.+11 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Global education deals with wide-ranging and complex global phenomena. In this dissertation, the theory of global education is examined primarily from a postcolonial perspective. Although global education is a cross-cutting theme in Finnish primary education, its implementation varies in schools as well as in teacher education. The dissertation examines the views of teacher educators, especially about the aims of critical global education and the challenges and opportunities of its implementation in teacher education.</p> <p>The research material acquired on the principles of action research consisted of group discussions of a workshop on critical global education for teacher educators, text material related to the workshop, and registration and feedback forms. The workshop was based in part on a discussion method which utilizes critical literacy issues. The workshop was organized in co-operation with global education organisation Taksvärkki ry and was attended by five (5) teacher educators from three Finnish universities. Most of the participating teacher educators had previous knowledge about the themes of global education. The material was analysed by inductive content analysis.</p> <p>In the speech of teacher educators, global education appeared as a starting point for education and teacher training. However, the discussions highlighted various tensions, for example in relation to the value base of global education, the nature of change and action. In teacher education, opportunities to address broad and complex themes were presented through, for example, dialogue, criticality and changing of perspectives, experiential learning, student encounters, and extensive collaboration. Challenges to the implementation of global education included a solid division of subjects, the ambiguity of global education, efficiency and lack of time, broad learning objectives, and formal learning environments. On the other hand, the introduction of critical thinking through subject didactics, a holistic approach to all teaching and the strengthening of the role of the educator in teacher education were also mentioned as examples. It is important to discuss global education and its goals both inside and outside teacher education and to co-operate in the wide-ranging implementation of global education.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords critical global education, teacher educators, teacher education, action research		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	GLOBALIKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA.....	4
2.1	Toimintapoliittisia määritelmiä	4
2.1.1	Globalikasvatus vai globaali kansalaiskasvatus?.....	8
2.2	Globalikasvatuksen typologioita	9
2.2.1	Neoliberaali-liberaali.....	10
2.2.2	Kriittinen globalikasvatus	12
2.2.3	Postkriittinen ja sen yli?	15
2.3	Postkoloniaalinen teoria globalikasvatuksessa.....	17
2.3.1	Postkoloniaalisen teorian lähtökohtia.....	17
2.3.2	Postkoloniaalisen globalikasvatuksen työkaluja.....	19
2.3.3	Postkoloniaalisen globalikasvatuksen kritiikkiä ja haasteita	22
3	GLOBALIKASVATUS SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA	25
3.1	Globalikasvatus koulutuspolitiikassa	25
3.2	Opettaja globalikasvattajana	28
3.3	Globalikasvatus opettajankoulutuksessa.....	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	37
5.1	Toimintatutkimuksen periaatteita	37
5.2	Aineiston hankinta	38
5.2.1	Tutkimuksen kohderyhmä	39
5.2.2	Työpajan suunnittelu ja pilotointi.....	40
5.2.3	Työpajan toteuttaminen	43
5.3	Aineisto ja analyysi	44
5.3.1	Laadullinen sisällönanalyysi	44
6	GLOBALIKASVATUKSEN MÄÄRITTELYÄ JA TAVOITTEITA	47
6.1	Yhteiset arvot ja päämäärät	47
6.2	Suhde muihin kasvatukseen ja koulutuksen tavoitteisiin	49
6.3	Valtasuhteet, tieto ja näkökulmat	51
6.4	Vastuu, toimijuus ja tunteet.....	53
6.5	Aktiivinen toiminta, itsekriittisyys ja dialogi	54
6.6	Muutoksen luonne	56
6.7	Yhteenvedo	58

7	GLOBALIKASVATUKSEN HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA OPETTAJANKOULUTUKSESSA	61
7.1	Gloaalikasvatus opettajankoulutuksen rakenteissa	61
7.2	Gloaalikasvatuksen määrittelyt	63
7.3	Opettajankoulutusta ohjaavat asiakirjat.....	63
7.4	Kuuntelemisen, dialogin ja yhteistyön tilat.....	65
7.5	Puhuttelevat ja kriittiset opetusmenetelmät	67
7.6	Opiskelijan tukeminen globaalikasvattajaksi kasvussa.....	69
7.7	Yhteenveto	72
8	POHDINTA.....	75
8.1	Luotettavuus	77
8.2	Gloaalikasvatuksen määrittelyä ja toteuttamisen mahdollisuuksia tulevaisuudessa	79
	LÄHTEET	83
	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1: Työpajan vaiheet.....	41
--	-----------

1 Johdanto

Gloaalikasvatus on relevanttia samanaikaisesti sekä lähentyvässä että eriytyvässä maailmassa, jossa laaja-alaiset ja monimutkaiset haasteet koskettavat kaikkia maapallolla eläviä. Gloaalikasvatusta ja sen tavoitteita on määritelty ja määritellään eri konteksteissa. Laajasti ymmärrettynä gloaalikasvatuksen voidaan sanoa käsittelevän nimenomaan globaaleja ilmiöitä ja haasteita, joiden ymmärtäminen riippuu kuitenkin näkökulmasta. Yleisimmin käytetyissä määritelmässä gloaalikasvatuksessa käsitellään usein teemoja kuten kestävä kehitys, moninaisuus, media, ympäristö, ihmisoikeudet ja rauha (esim. Maastrichtin sopimus, 2002). Gloaalikasvatuksesta on joissain yhteyksissä käytetty myös käsitettä globaali kansalaiskasvatus (*global citizenship education*), minkä voi nähdä korostavan gloaalikasvatuksen tavoitetta aktiiviseen maailmankansalaisuuteen.

Erityisesti postkoloniaalisen teorian lähtökohdista tehdyssä tutkimuksessa gloaalikasvatusta on lähestytty kriittisemmin ja holistisemmin. Tässä pro gradu -tutkielmassa lähestyn pohdinnoissani gloaalikasvatusta postkoloniaalisista lähtökohdista keskittymällä erityisesti kriittisen gloaalikasvatuksen sekä globaalikasvatukseen toisin tekemisen mahdollisuuksiin (esim. Andreotti, 2006; Stein ym., 2020). Kriittisen gloaalikasvatuksen kautta pureudutaan syvällisemmällä ja rakenteellisemmalla tasolla globaaleja haasteisiin tarkastelemalla eriarvoisuutta ja valtaa sekä purkamalla oletettuja olemisen ja tietämisen tapoja. Gloaalikasvatus postkoloniaalisista lähtökohdista keskittyy globaaliin oikeudenmukaisuuteen, osallisuuden ja yhteen kietoutuneisuuden tunnistamiseen sekä moninaisten tulevaisuuksien kuvitteluun.

Gloaalikasvatusta käsitellään enenevässä määrin kansainvälisissä tulevaisuutta käsittelevissä toimintapolitiikoissa ja se on nostettu selkeäksi osaksi esimerkiksi YK:n Agenda2030 –tavoitteita (YK:n yleiskokous, 2015), joihin myös Suomi on sitoutunut. Euroopassa jo parinkymmenen vuoden ajan valtioiden ulko- ja opetusministeriöt ovat tukeneet gloaalikasvatuksellisia tavoitteita (Bourn, 2020). Kansainvälisten ja kansallisten ohjelmien tavoitteena on varmistaa gloaalikasvatuksen teemojen laaja-alainen tunnettuus ja toiminnan taso. Erityisesti YK:n

kestävän kehityksen tavoitteiden (YK:n yleiskokous, 2015) alatavoite 4.7 korostaa esimerkiksi maailmankansalaisuutta, ihmisoikeuksia, kestäväää elämäntapaa ja kulttuurista moninaisuutta arvostavan ja edistävän kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä kestäväan kehityksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Kansallisvaltioiden lisäksi myös kolmas sektori työskentelee tämän tavoitteen eteen (esim. Bridge47-verkosto).

Suomessa peruskoulu on globaalikasvatuksen toteuttamisen kannalta keskeinen konteksti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) globaalikasvatus on nostettu yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi ja se muodostaa keskeisen osan opetuksen kuvailtua arvopohjaa, oppisisältöjä ja toimintakulttuuria. Koulujen tehtävänä on siis toteuttaa globaalikasvatusta osana laaja-alaista perustoimintaansa, ei esimerkiksi omana oppiaineenaan tai yksittäisten työpäivien teemana. Opettajien ja koulutuksen järjestäjien OPS-tuntemuksessa ja käytännön toteutuksessa on kuitenkin suuria eroja (Räsänen ym., 2018) eikä globaalikasvatus toteudu opetuksen kentällä systemaattisesti (esim. Pudas, 2015; Saloranta, 2017).

Tämä tutkielma lähti liikkeelle yleisen ja aikuiskasvatustieteen globaalikasvatuksen valinnaiskurssilla heränneillä pohdinnoilla siitä, miten jo opettajaksi opiskelevat saisivat tarvittavaa ymmärrystä ja osaamista globaalikasvatuksen toteuttamiseksi koulun arjessa. Tällä hetkellä opettajankoulutuksella on haasteita tarjota kaikille opettajille tarvittavia taitoja. Aiheesta jo valmiiksi kiinnostuneet saattavat suorittaa aiheesta tarjolla olevia valinnaisia kursseja, valitsevat myöhemmin aiheeseen liittyvää täydennyskoulutusta ja päätyvät koulun arjen muutosagentteiksi. Globaalikasvatukseen liittyvä kaikille pakollinen opetus rajoittuu monessa suomalaisessa opettajankoulutuslaitoksessa yksittäiseen kurssiin tai pieneksi osaksi muita kursseja (Räsänen ym., 2018). Vaikka hyviksi koettuja opettajankoulutuksen globaalikasvatuksellisia menetelmiä on tuotu esiin tutkimuksissa, runsas määrä tietoa opettajien ja opettajaopiskelijoiden osaamisesta ja kehitymisestä vaikuttaa siirtyvän kuitenkin hitaasti käytäntöön (Räsänen ym., 2018, s. 77-78). Opettajankoulutuksen kehittämistä on ylipäättään kuvailtu haastavana ja hitaana prosessina (ks. Hökkä, 2012). Lisäksi opettajankoulutuksella on erittäin

tiivis ja suhteellisen joustamaton tutkintorakenne, johon on rajalliset mahdollisuudet sisällyttää uusia pakollisia kursseja.

Lähestyn globaalikasvatusta opettajankouluttajien näkökulmasta, sillä he ovat sekä keskeisessä asemassa opettajankoulutuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä että globaalikasvatukseen liittyvän opettajankoulutustutkimuksen katvealueissa (ks. esim. Räsänen ym., 2018, s. 77). Tarkastelen toimintatutkimuksen periaatteisiin nojaten sitä, miten he ymmärtävät globaalikasvatusta ja miten sen toteuttaminen opettajankoulutuksessa näyttäytyy heidän puheessaan. Hankin aineiston järjestämällä opettajankouluttajille kriittiseen globaalikasvatukseen liittyvän työpajan yhteistyössä suomalaisen kehitysyhteistyö- ja globaalikasvatusjärjestö Taksvärkki ry:n kanssa. Globaalikasvatuksen tavoitteiden tarkastelun lisäksi tutkimuksen kautta viriävän yhteistyön avulla on myös mahdollista löytää keinoja, joilla huomioida ja kehittää globaalikasvatustoimintaa opettajankoulutuksessa.

2 Globaalikasvatuksen lähtökohtia

Globaalikasvatukselle (*global education*) ja globaalille kansalaiskasvatukselle (*global citizenship education*) on teorian ja käytännön työn kautta luotu paikallisia ja globaaleja määrittelyjä. Niin tutkimuksen kuin toimintapolitiikan kentillä käsitteet ovat tunnettuja mutta moninaisesti määriteltyjä ja tulkittuja, ja niiden hyödyntäminen käytännössä on vaihtelevaa (Goren & Yemini, 2017). Myös suomalaisen globaalikasvatustutkimuksen kentällä käytettävistä termeistä on keskusteltu erilaisista teoreettisista ja eettisistä lähtökohdista tehdyn tutkimuksen välillä (Lehtomäki & Rajala, 2020). Tässä luvussa käsittelen toimintapolitiikassa laajalti tunnettujen määrittelyjen ja tutkimuksen kentän diskursiivisten orientaatioiden ohella erityisesti postkoloniaalisista lähtökohdista teoretisoitua globaalikasvatusta (Andreotti, 2011). Tarkoitukseni on luoda katsauksia globaalikasvatuksen kentälle sekä tarkastella määrittelyissä toistuvia teemoja ja niissä ilmeneviä ristiriitoja.

2.1 Toimintapoliittisia määritelmiä

Globaalikasvatuksen tavoitteet ja sisällöt muuttuvat ajan myötä, riippuen muutoksista esimerkiksi politiikassa, taloudessa, kulttuurissa ja ympäristössä (NSC, 2019, s. 17). Käytännön toiminnassa laajimmin tunnettuja ja käytettyjä määritelmiä globaalikasvatukselle ja globaalille kansalaiskasvatukselle on kehitelty esimerkiksi Maastrichtin sopimuksessa sekä Unescon ja OECD:n toimesta. Kansainvälisesti tunnetut toimintapoliittiset määritelmät ovat kiinteästi mukana sanoittamassa myös kansallisen globaalikasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Seuraavaksi esittelen näitä määritelmiä nostamalla esiin erityisesti globaalikasvatuksen lähikäsitteet ja kompetenssit. Lopussa pohdin erityisesti globaalikasvatuksen ja globaalin kansalaiskasvatuksen välistä suhdetta.

Maastrichtin sopimus ja globaalikasvatuksen lähikäsitteet

Huomatessaan jakavansa yhteisiä tavoitteita sosiaaliseen muutokseen kohti lokaalia ja globaalia oikeudenmukaisuutta, 1990-luvulla ympäristö- ja kehityskasvatuksen sekä muiden kasvatuskenttien kansalaisyhteiskunnan edustajat alkoivat yhdistää voimiaan esimerkiksi opetussuunnitelmiin vaikuttamisen, poliittisen

tuen ja rahoituksen saamisen sekä verkostojen rakentamisen suhteen (Wegimont, 2020, s. 24-25). YK:n vuosittain asetettujen tavoitteiden jälkeen useampi kansainvälinen järjestö, hallitus, parlamentaarikko ja paikallinen viranomainen yli 40 eurooppalaisesta maasta kokoontui Maastrichtiin määrittelemään globaalikasvatusta sopimukseen, johon edelleen viitataan Euroopan kontekstissa niin toimintapoliittisissa asiakirjoissa kuin tutkimuksessa ja kansalaisjärjestöjen materiaaleissa. Maastrichtin sopimuksen mukaan

Gloaalikasvatus on kasvatusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuuksille ja herättää heidät rakentamaan oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ihmisoikeuksia kunnioittavampaa maailmaa kaikille. (Maastrichtin sopimus, 2002, kirjoittajan vapaa käännös).

Maastrichtin sopimus painottaa globaalikasvatuksen tehtävää globaalin tietoisuuden herättämisessä ja sitä kautta kannustamisessa toimimaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi. Sopimuksessa globaalikasvatukseen lukeutuu teemat kehitys, ihmisoikeudet, kestävyys, rauha ja konfliktinehkäisy sekä kulttuurienvälisyys (Maastrichtin sopimus, 2002, s. 13). Globaalikasvatus nähdään yläkäsitteenä muille globaalia oikeudenmukaisuutta edistäville kasvatusmuodoille. Näistä esimerkkeinä monikulttuurisuuskasvatus tai kulttuurienvälinen (esim. Räsänen, 2007; Dervin ym., 2012, ks. myös Holm & Zilliacus, 2009), ihmisoikeuskasvatus (esim. Matilainen, 2011; Toivanen 2007), rauhankasvatus (esim. Ahonen, 2014), kehityskasvatus (esim. Bourn, 2015; Alasuutari, 2015), kestävyyskasvatus (esim. Siirilä, 2016; Uitto & Saloranta, 2017) sekä ympäristö- ja ilmastokasvatus (esim. Cantell ym., 2019). Myös Maastrichtin sopimuksessa mainitaan globaalikasvatus lisäyksenä kansalaiskasvatukseen sekä kasvattaminen kriittiseen globaaliin kansalaisuuteen (Maastrichtin sopimus, 2002, s. 2).

Eri kasvatusmuotojen kerääntyminen globaalikasvatuksen sateenvarjon alle on tuonut mukanaan poliittisia ja strategisia hyötyjä globaalikasvatuksellisten teemojen edistämiseksi etenkin kansallisen koulutuksen piirissä, mutta toisaalta myös haasteita käsitteiden monitulkintaisuuden ja niiden kehittämisen osalta (Wegimont, 2020, s. 28, 33). Kasvatusmuotojen suhde toisiinsa ylä- ja alakäsitteinä käsitetään globaalikasvatuksen toimintakentällä eri tavoin, mikä tuntuu luovan

epäyhtenäisyyttä. Esimerkiksi Lehtomäki ja Rajala (2020, s. 116) pohtivat globaalikasvatuksen käyttämistä yläkäsitteenä ja sen merkitystä globaalikasvatukselle annetuille tavoitteille. He tuovat esiin esimerkiksi kritiikkiä liittyen siirtymiseen pois päin esimerkiksi rauhankasvatuksen tavoittelemasta eettisestä solidarisuudesta kohti yksilöllisten taitojen kartuttamista ja taloudellisen välineellisuuden leimaavaa ajattelua (Lehtomäki & Rajala, 2020).

Unesco, OECD ja globaalin kansalaisen kompetenssit

2010-luvulla YK:n Agenda2030-ohjelman kestävän kehityksen tavoitteiden myötä globaalia kansalaiskasvatuksesta on tullut käsite, jonka käyttö on levinnyt laajalle. Erityisesti globaalin köyhyyden vähentämiseen keskittyneisiin YK:n vuosituhattavoitteisiin verrattuna kestävän kehityksen tavoitteet koskevat ”kehittyvien” maiden lisäksi selkeämmin myös ”kehittyneitä” maita ja toimintaa niiden konteksteissa. Globaalissa kansalaiskasvatuksessa puhetta on paljon erityisesti aktiivisesta maailmankansalaisuudesta ja siihen liittyvistä kompetensseista. YK:n alaisen Unescon määritelmän mukaan:

Globaalin kansalaiskasvatuksen (GCED) tavoitteena on voimaannuttaa kaikenikäisiä oppijoita omaksumaan aktiivisia rooleja paikallisesti ja globaalisti rauhallisempien, suvaitsevämpien, inklusiivisempien ja turvallisempien yhteiskuntien rakentamisessa. (UNESCO, 2021, kirjoittajan vapaa käännös).

Verrattuna Maastrichtin sopimuksen (2002) erilaisia todellisuuksia tarkastelemaan lähestymistapaan, Unescon määritelmässä korostuu elinikäinen oppiminen sekä aktiivinen toiminta niin paikallisella kuin globaalilla tasolla (ks. Suša, 2019). Unescon määrittelemä globaali kansalaisuuskasvatus perustuu rauhankasvatukseen ja ihmisoikeuskasvatukseen ja sen kautta pyritään tukemaan kognitiivista, sosioemotionaalista sekä käyttäytymiseen liittyvää oppimista (Unesco, 2021). Kestävän kehityksen tavoitteita tukevalle kasvatuksen (Education for Sustainable Development, ESD) kontekstissa Unesco on myös määritellyt keskeisiä kasvatuksen tavoitteita, joihin pyritään niin asiasisältöjen käsittelyssä kuin interaktiivisessa, oppijakeskeisessä ja osallistavassa opetuksessa ja oppimisympäristöissä (Rieckmann, Mindt & Gardner, 2017). Kokemuksen ja reflektion kautta kehittyviin avainkompetensseihin lukeutuu lyhyesti listattuna systeemiajattelu, ennakointi,

normatiivisuuden ymmärtäminen, strategisuus, yhteistyö, itsetietoisuus ja integroitu ongelmanratkaisu (Rieckmann, Mindt & Gardner, 2017, s. 10). Kuten globaalissa kansalaiskasvatuksessa, myös tässä yhteydessä puhutaan ”kestävyyden kansalaisista” (Rieckmann, Mindt & Gardner, 2017, s. 10).

Myös taloudellisen yhteistyön ja kehityksen kansainvälinen järjestö OECD (2018, s. 4) pyrkii edistämään globaalia kompetenssia, jonka avulla ”yksilöt voivat tutkia lokaaleja, globaaleja ja kulttuurienvälisiä teemoja, ymmärtää ja arvostaa erilaisia näkökulmia ja maailmankatsomuksia, olla vuorovaikutuksessa menestyksellä ja arvostavasti toisten kanssa, sekä toimia vastuullisesti kohti kestävyttä ja yhteistä hyvinvointia”. Elinikäisessä oppimisprosessissa muodostuva kompetenssi nähdään tiedon, taitojen, asenteiden ja arvojen yhdistelmänä, jota tarvitaan vuorovaikutuksessa eri kulttuurisista taustoista tulevien kanssa sekä tarkasteltaessa globaaleja ongelmia (s. 7). Erityisesti OECD:n kompetenssiajattelun keskiössä vaikuttaa olevan selkeät ja hallittavissa olevat oppimistavoitteet, joiden toteutumista pyritään arvioimaan niin paikallisella tasolla kuin kansainvälisestikin.

Useampi järjestö, mukaan lukien OECD, on pyrkinyt löytämään mittareita universaaleiksi nähdylle globaalin kansalaisen kompetensseille ja taidoille (Lehtomäki & Rajala, 2020 s. 116-117). Tämä paikantuu yleisempään koulutuksen reformiin, jossa laadukkaan koulutuksen takaamiseksi keskitytään koulutuksen tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen sekä tilivelvollisuuteen (Sahlberg, 2007, s. 150). Wegimontin (2020, s. 35) mukaan globaalikasvatuksen käytännöissä nojaututaan usein oletukseen niin ”käsitteisiin, taitoihin ja asenteisiin” kuin laaja-alaisiin kompetensseihin liittyvistä lähestymistavoista ja niiden toimivuudesta – hän nostaa esiin tarpeen luoda globaalikasvatuksen kentälle sopivia, tarkemmin sen tarkoituksiperiin reflektoituja oppimisen malleja.

Erityisesti Maastrichtin sopimuksen jälkeen globaalikasvatuksesta on tullut keskeinen tarkastelukohde myös kansallisissa koulutuspoliittisissa aloitteissa ja strategioissa Euroopassa (Hartmeyer & Wegimont, 2016). Niin ihmisoikeuksiin, vapauteen ja rauhaan perustuvat kuin toisaalta myös neoliberaaliin ideologiaan ja talouteen kiinnittyneet koulutuksen linjaukset (esim. Sahlberg, 2007) tuovat jännitteitä myös globaalikasvatuksen toteuttamiseen formaalissa koulutuksessa.

2.1.1 Globaalikasvatus vai globaali kansalaiskasvatus?

Globaalin kansalaisen teema koskettaa läheisesti puhetta kansalaisuudesta ja aktiivisesta sosiaalisesta osallistumisesta ja muutoksesta (Bourn, 2020, s. 3). Globaalin kansalaiskasvatuksen käsitteen on koettu kuvaavan selkeämmin globaalikasvatuksen osallisuuteen ja aktiiviseen toimintaan ohjaavaa luonnetta (ks. Suša, 2019). Kansalainen-sanankäyttöä on kuitenkin kritisoitu, sillä se saattaa herättää assosiaatioita kansallisvaltion alaiseen kansalaisuuteen ja siihen liitettyihin attribuutioihin (esim. Andreotti, 2006; Oxley & Morris, 2013; Pike, 2008). Globaali kansalaiskasvatus onkin monissa konteksteissa lähtenyt kansalaisuuskasvatuksesta tunnistetuista tarpeista ymmärtää paremmin yhteen kietoutuneisuutta ja globaalia vastuuta, ja sitä toteutetaan usein nimenomaan formaalin kansallisen kasvatuksen ja koulutuksen piirissä (Pashby, 2012, s. 9, 15). Kansalaisuuskasvatukseen on esimerkiksi monissa maissa lisätty monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttoon liittyviä teemoja (Vitikka & Hurmerinta, 2011, s. 37).

Maailmankansalaisuus linkitetään usein globalisaation prosesseihin, joissa kansallisten valtioiden rajat ovat yhä häilyvämpiä. Globaali kansalaisuus voidaan nähdä jokaisen maailman asukkaan syntymäoikeutena, esimerkiksi kuulumisena valtiollisen kansan sijaan suureen globaaliin yhteisöön (ks. poliittinen kosmopolitismi, Oxley & Morris, 2013, s. 307-308). Kriittisiä kysymyksiä on asetettu siitä, millainen on globaali kansalainen ja kenellä on oikeasti mahdollisuus osallistua. Kansalaisuuteen kuuluu kuitenkin kiinteästi kuulumisen ja ulossulkemisen prosessit (Pashby, 2012, s. 17). Globaalin kansalaiskasvatuksen suhteen on myös pohdittu sitä, kenelle se on oikeastaan suunnattu (Pashby, 2012; Pike, 2008). Globaali kansalaisuus voidaan kehystää myös hyvin eliittiseksi ja etuoikeutetuksi konseptiksi (Suša, 2019; Pike, 2008, s. 44). Globalisaatio on asymmetrinen prosessi (Dobson, 2005, viitattuna Andreotti, 2014a, s. 24), jossa vain osalla on globalisoivaa valtaa ja valinnan mahdollisuus siirtyä lokaalista globaaliin tilaan. Tämä johtaa usein siihen, että globaalisti toimiva olettaa oman paikallisensa muiden globaalina (Dobson, 2005, viitattuna Andreotti, 2014a, s. 25). Pike (2008, s. 44-45) nostaa esiin myös kansalaisuuden ideaaliin liittyvän ihmiskeskeisyyden.

Sekä globaalikasvatuksella että globaalilla kansalaiskasvatuksella viitataan nähdäkseni kasvatukseen, joka käsittelee globaalia näkökulmaa ja pyrkii vastaamaan globalisaation haasteisiin. Tässä tutkielmassa käytän globaalikasvatusta synonyymina myös globaalille kansalaisuuskasvatukselle. Globaalikasvatus on globaalia kansalaiskasvatusta käytetympi termi eurooppalaisen ja suomalaisen tutkimuksen kontekstissa (esim. Hartmeyer & Wegimont, 2016; Lehtomäki & Rajala, 2020; Maastrichtin sopimus, 2002). Verrattuna globaaliin kansalaiskasvatukseen globaalikasvatus on saattanut näyttäytyä nojautuvan liiaksi tiedon jakamiseen ja tietoisuuden herättämiseen toiminnallisen aspektin uupuesssa (ks. esim. Suša). Omassa käytössäni en kuitenkaan rajaa käsitettä globaalikasvatus vain tiedon välittämiseksi tai tietoisuuden herättämiseksi. Lähtökohdista riippuen globaalikasvatuksen määritelmään voi sisältyä niin globaalin vastuun ja aktiivisen osallistumisen lähtökohdat kuin kriittinen itserefleksiivisyys ja rakenteiden tarkasteleminen. On siis tärkeää tunnistaa, että molempia voi ymmärtää ja toteuttaa hyvin erilaisista näkökulmista. Globaalikasvatus voi käytännössä perustua erilaisiin päällekkäisiin ja jopa ristiriitaisiin ideologioihin (esim. Schattle, 2008; Pais & Costa, 2017). Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin globaalikasvatuksen tutkimuksen ja typologioiden kautta globaalikasvatuksen mahdollisia lähtökohtia.

2.2 Globaalikasvatuksen typologioita

Tutkimuksessa globaalikasvatuksen moninaisia määritelmiä on pyritty kartoittamaan luokittelujen avulla. Metatason tarkastelussaan Pashby, da Costa, Stein ja Andreotti (2020) pyrkivät paikantamaan yhdeksän vuosien 2006 ja 2018 välillä julkaistua globaalikasvatuksen typologiaa neoliberaalin, liberaalin ja kriittisen diskursiivisen orientaation kentälle (ks. Andreotti, Stein, Pashby & Nicolson, 2016). Pashby ym. (2020) tunnistivat sosiaalisessa kartografiassaan (ks. luku 2.3.2) myös edellä mainittujen kenttien rajapintoja sekä uusia ulottuvuuksia, kuten neokonservatiivinen sekä post-kriittinen suuntaus. ”Typologien typologia” tarjoaa laajempaa näkemystä globaalikasvatuksen kentälle kuin yksittäiset jaottelut, joten otan sen lähtökohdaksi tarkastelussani. Tuon sen ohella esiin yksityiskohtaisemmin postkoloniaalisesta lähtökohdista tehtyä Andreottin (2006; 2014a) globaalikasvatuksen jaottelua.

2.2.1 Neoliberaali-liberaali

Neoliberaalilla (myös uusliberaali) viitataan yleisesti talousajatteluun ja kaupallistumiseen (Pashby ym., 2020). Neoliberaaleissa globaalikasvatuksen muodoissa korostuu kasvatuksen ja koulutuksen näkeminen inhimillisen pääoman tuottamisen välineenä ja osana tietoyhteiskunnan taloudellista kehitystä, kasvua ja kansallista kilpailua (esim. Andreotti, 2014b; Gaudelli, 2009; Miettinen, 2019). Opetussuunnitelmissa kompetenssien ja akateemisen osaamisen hyöty korostuu, kun halutaan varmistaa kansalaisten työllistyvyys globaaleille työmarkkinoille (Andreotti, 2014b; Schattle, 2008; Camicia & Franklin, 2011; Gaudelli, 2009). Neoliberaalisti orientoituneilta maailmankansalaisilta odotetaan rationaalisia, yksilöllisiä valintoja ja tehokasta toimintaa ja vuorovaikutusta, jotka johtavat taloudelliseen menestykseen (ks. Uematsu-Ervasti, 2019, s. 65).

Neoliberaali orientaatio keskittyy yksilöllisiin saavutuksiin (Camicia & Franklin, 2011) ja globaalikasvatuksen voidaan mahdollisesti nähdä lisäyksenä CV:seen (ks. Schattle, 2008, s. 84). Koulutuspolitiikan kontekstissa neoliberalismi näyttäytyykin koulutuksen valjastamisessa työelämää varten (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017). Esimerkiksi OECD:n (2018, s. 5) laatimien globaalien kompetenssien yhtenä tavoitteena on työllistyvyyden parantaminen ja menestyminen muuttuvilla globaaleilla työmarkkinoilla. Erilaisista teoreettisista ja empiirisistä töistä ammentavat typologiat näyttivät johdonmukaisesti tunnistavan neoliberalin globaalikasvatuksen ja esittävän kritiikkiä sitä kohtaan, mutta neoliberalismi oli kuitenkin yhteydessä myös muihin diskursiivisiin orientaatioihin globaalikasvatuksen ”tyypeissä” (Pashby ym., 2020).

Liberaaleja, universaaleihin arvoihin, sivistykseen ja yksilön vapauteen ja kehitykseen nojautuvia lähestymistapoja on eritelty monimuotoisilla tavoilla globaalikasvatuksen typologioissa (Pashby ym., 2020). Liberaalilla diskursiivisella orientaatiolla viitattiin globaalikasvatuksen jaotteluissa esimerkiksi demokratian periaatteisiin (Gaudelli, 2009), universaaleina nähtyihin arvoihin ja moraaliyhteisöön (Oxley & Morris, 2013; Schattle, 2008) sekä yhteiseen ihmisyyteen ja ihmisarvoa, tasa-arvoa ja rauhaa painottavaan humanismiin (Andreotti, 2014a). Globaalikas-

vatuksen keskiössä oleva maailmankansalaisuus tarkoittaa liberaalissa orientaatioissa usein kansainvälisiin poliittisiin viitekehyksiin nojautumista ja konsensuksen rakentamista YK:n kaltaisten yhteisöjen kautta (Pashby ym., 2020, s. 151). Ihmisoikeudet nähdään monesti globaalikasvatuksen itsestään selvänä, universaalina arvopohjana, mitä on myös tarkasteltu kriittisesti (esim. Halme, 2008; Spivak, 2004, viitattuna Andreotti, 2011, s. 49).

Myös Andreottin (2006; 2014a) kriittisen globaalikasvatuksen kentällä tunnetussa jaottelussa pehmeä globaalikasvatus tukeutuu liberaaliin humanistiseen käsitykseen maailmasta - yhteiseen ihmisyyteen, välittämiseen, hyväntekeväisyyteen sekä vastuuseen toisesta. Pehmeäksi Andreotti (2006; 2014a, s. 28-29) kuvailee usein länsimaisesta näkökulmasta valtavirrassa olevaa globaalikasvatusta, jossa globaaleina ongelmoina nähdään ensisijaisesti kehityksen, koulutuksen, resursien, kulttuurin tai teknologian puutteesta johtuva köyhyys ja avuttomuus. Kun tietoisuus ongelmista lisääntyy, ”kehittyneiden” maiden asemasta käsin ollaan motivoituneita auttamaan muita ja poistamaan esteitä kehityksen yksisuuntaiselta tieltä, olettaen kaikkien haluavan pyrkiä kohti universaaleja tavoitteita hyvästä elämästä. Globaalikasvatuksen hyväntahtoisuuden kautta saatetaan kuitenkin päätyä korostamaan itseoikeutettua ja kulttuurisesti ylivaltaista asemaa sekä epäkriittisellä toiminnalla vahvistamaan kolonialismin perintöä jatkavia oletuksia, suhteita ja etuoikeuksia (Andreotti, 2014a). Ongelmien juurisyyt jäävät tarkastelematta ja läntisen maailman osallisuus globaalien ongelmien synnyssä ja olemassaolossa (esim. Tikly, 2004) jää monesti pimentoon.

Schattle (2008) argumentoi typologiassaan, että suuri osa globaalin kansalaiskasvatuksen ideologisista lähtökohdista voidaan luokitella liberalismille. Kasvatuksessa voidaan käyttää myös kompetensseihin liittyvää tavoitteenasettelua, jonka taustalla on globaalin markkinatalouden hyväksyminen oletusarvoisena (Schattle, 2008, s. 83). Kompetenssinäkökulma korostuu Oxleyn ja Morrisin (2013) tunnistamassa kulttuurisessa kosmopolitanismissa, jonka lähtökohtana vaikuttaa olevan kulttuurisia ja eettisiä kysymyksiä koskevat yksilön kompetenssit (Pashby ym., 2020, s. 152). Myös Dillin (2013) mukaan globaalikasvatusta voi lähestyä niin globaalin tietoisuuden kuin kompetenssien kautta, jotka molemmat hänen mukaansa nojautuvat länsikeskeisiin ja yksilökeskeisiin oletuksiin.

Osassa typologioista viitattiin selkeästi myös kansallisvaltioon ja sen tavoitteisiin keskeisinä globaalikasvatuksen kannalta (esim. Gaudelli, 2009; Schattle, 2008) ja neokonservatiivisen ulottuvuuden paikantaminen oli mielenkiintoinen havainto Pashbyn ym. (2020) kartografiassa. Globaali tietoisuus voidaan yhdistää kansalliseen ymmärrykseen ja sen voidaan nähdä tukevan kansallista kehittymistä (Uematsu-Ervasti, 2019, s. 66). Globalisaation myötä kansalliset rajat ovat osittain hävinneet, mutta maailmankansalaisuutta tavoittelevaa globaalikasvatusta toteutetaan usein kansallisen formaalin koulutuksen piirissä ja sen agenda määritellään suurelta osin valtion koulutuspolitiikassa. Nykyajan kontekstissa nationalismin aatteen ja oikeistolaisuuden lävistämät ajatukset esimerkiksi kansallisesta turvallisuudesta voivat tuoda jännitteitä suhteessa neoliberaaliin globaaleille työmarkkinoille tähtäävään kompetenssiajatteluun tai liberaalia orientaatiota myötäileviin puheisiin kansainvälisistä suhteista (Pashby ym., 2020, s. 153).

Oxleyn ja Morrisin (2013) globaalin kansalaisen typologiaa tutkimuksessaan soveltaneiden Gorenin ja Yeminin (2017) tarkastelemista empiirisistä tutkimuksista suurin osa todettiin sijoittuvan kosmopolitanismin määrittelyiden alle, toisin sanoen kytkeytyen yksilöllisiin tai kansallisiin tavoitteisiin globaalien tavoitteiden ja tarpeiden sijaan (Goren & Yemini, 2017). Erityisesti eurooppalaisen globaalikasvatuksen vaikuttajina esitettiin maahanmuuttoa, maiden monikulttuuristumista ja niihin sopeutumista (Goren & Yemini, 2017, s. 174). Vaikka monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttoon liittyvät teemat ovat keskeisiä suomalaisessa tutkimuksessa, esillä on Lehtomäen ja Rajalan (2020) katsauksen mukaan sekä kosmopolitanismin piirteitä että yhä enemmän myös kriittisempää ja holistisempaa näkökulmaa (vrt. Goren & Yemini, 2017; Andreotti, Biesta & Ahenakew, 2014).

2.2.2 Kriittinen globaalikasvatus

Kriittisissä orientaatioissa tunnistetaan sosiaalinen ja taloudellinen rakenteellinen eriarvoisuus ongelmana sekä haastetaan status quo (Pashby ym. 2020, s. 145). Kriittistä otetta kuvaa esimerkiksi Andreottin (2006) postkoloniaalisista lähtökohdista määrittelemä kriittinen globaalikasvatus, jossa pyritään ymmärtämään läntisen valistuksen perintöä heijastelevan ajattelun rajoitteita, historiallista väkival-

taa sekä tiedon tuottamisen erilaisia tapoja (Andreotti, 2011, s.3). Eurooppalainen kuva globaalista kansalaisesta asetetaan myös kriittiseen tarkasteluun (Andreotti, 2006). Andreottin (2014a) mukaan pehmeä globaalikasvatus voi mahdollisesti olla askel oikeaan suuntaan, mutta ilman kriittisyyttä kasvatuksessa voidaan päätyä hyvää tarkoittavan tuen antamisen sijaan uudelleentuottamaan haitallisia uskomusten ja käytäntöjen järjestelmiä.

Kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteena on ”voimaannuttaa yksilöitä reflektoidaan kriittisesti heidän kulttuuriensa perintöä ja prosesseja, kuvittelemaan erilaisia tulevaisuuksia ja ottamaan (eettistä) vastuuta valinnoista ja teoista” (Andreotti, 2014, s. 29; Andreotti, 2011, s. 93). Keskeisenä elementtinä valtasuhteiden tarkastelussa korostuu kriittinen lukutaito, jossa objektiivisen totuuden etsimisen ja todistamisen sijaan pyritään ymmärtämään ja refleksiivisesti tarkastelemaan oman kontekstin merkitystä sekä omien ja muiden tekemien oletusten lähteitä ja niiden seuraamuksia (Andreotti, 2014). Kriittisen lukutaidon avulla voidaan tarkastella tiedontuottamisen politiikkaa sekä erilaisten tietojärjestelmien rajoja ja mahdollisuuksia, esimerkiksi näkemyksiä kehityksestä, tiedosta, kuulumisesta ja identiteetistä (Andreotti, 2014b).

Kriittisessä globaalikasvatuksessa tarkastellaan erityisesti vallan ja representaa-tion (esim. Said, 1978; viitattuna Andreotti, 2011, s. 19-22) teemoja, kysyen mitkä ovat vallalla olevia narratiiveja, kuka saa päättää ja kuka hyötyy. Erilaisia tekstejä lukiessa pohditaan, mistä ymmärrys kumpuaa, millaisia seuraamuksia sillä on ja millaiset toisinajattelun mahdollisuudet on jätetty pois (Andreotti, 2014b, s. 35). Kriittisessä globaalikasvatuksessa lähtökohtana on usein antaa tilaa marginalisoitujen ryhmien äänille sen sijaan, että ongelmia määriteltäisiin valta-ase-massa olevasta ryhmästä käsin. Taustalla vaikuttaa myös ymmärrys kulttuurien ja identiteettien moninaisuudesta ja prosessinomaisuudesta (esim. Babha, 1994, viitattuna Andreotti, 2011, s. 32-34, 107) ja erojen tuottamisen prosesseista. Monet erottelut opitaan nimenomaan koulutuksen kautta (Pashby, 2012 s. 13) ja niitä nähdään tärkeänä kasvatuksen kautta käsitellä.

Verrattuna aiemmin esiteltyyn neoliberaliin ja liberaaliin näkemykseen, kriittinen globaalikasvatus ei oleta yhtä totuutta tai yhtä reittiä kehitykseen. Tässä korostuu

pyrkimys aitoon, eri näkökulmia esiin tuovaan dialogiin, jota konsensusuhakuisuus omalta osaltaan estää (esim. Andreotti, 2011, s. 2). Kuten postkoloniaalisessa teoriassa ylipäättään (ks. seuraava luku), kriittisessä globaalikasvatuksessa ei ole tarkoitus antaa valmiita, oikeita tai väärä vastauksia – tärkeää on avoimuus, kriittisyys ja turvallisen tilan luominen erilaiseen ajatteluun ja kokeiluihin kohti moninaisempia tulevaisuuksia (Andreotti, 2014).

Pashbyn ym. (2020) kartoituksessa tarkastelluissa typologioissa kriittistä orientaatiota käsiteltiin ylipäättään vähemmän. Vaikka sitä painotetaan tutkimuksellisesti tärkeänä, kriittinen näkökulma ei ole kovin näkyvä käytännön globaalikasvatuksessa (esim. Pashby & Sund, 2020, s. 49). Kriittinen globaalikasvatus asetetaan monesti vastakkain neoliberaalin ja liberaalin kanssa, vaikkakin Pashbyn ym. (2020, s.153) kartoituksessa monia kriittisyyteen kiinnittyneitä suuntauksia tunnistettiin joko selvästi tai viitteellisesti yhteydessä muihin, erityisesti liberaaliin orientaatioon. Kriittisyyteen perustuu siis näkemyksiä, jotka haastavat nykyisiä järjestelmiä eri näkökulmista. Kriittiseen globaalikasvatukseen voidaan yhdistää esimerkiksi kriittiseen teoriaan perustuva, marginalisoitujen ihmisryhmien oikeuksia ajava kriittinen humanismi (ks. Andreotti, 2014b) tai kapitalismia kritisoiva Marxismi, jossa varallisuutta ja valtaa halutaan jakaa uudelleen ihmisten kesken (esim. Gaudelli, 2009). Myös Freiren vapautuksen kriittinen pedagogiikka voidaan liittää kriittiseen globaalikasvatukseen.

Suomalaisessa globaalikasvatuksen tutkimuksessa kriittisyyteen pyritään yhä selkeämmin, etenkin paljon tutkitun kulttuurienvälisen kasvatuksen piirissä (Lehtomäki & Rajala, 2020). Myös holistisemmin globaalikasvatusta tarkastelevaa tutkimusta (Lehtomäki & Rajala, 2020). Dervin (esim. 2015) on esimerkiksi ehdottanut post-interkulttuurista kasvatusta, jossa pyritään poispäin essentialistista olettuksista liittyen toiseen ja siirrytään kohti ajattelua, jossa identiteetit ja kulttuurit nähdään neuvottelun ja uudelleenrakentamisen kohteina. Esimerkkejä kriittisen näkökulman tuomisesta suomalaiseen globaalikasvatustutkimuksen kenttään ovat myös esimerkiksi antirasistinen kasvatus (Alemanji, 2016), toiseuksien rakentumisesta alakoulun kontekstissa (Riitaoja, 2013) ja oppikirjojen tarkasteleminen postkoloniaalisesta näkökulmasta (Mikander, 2016).

2.2.3 Postkriittinen ja sen yli?

Kuva nykymaailmaa ohjaavista tai ideaaleista systeemeistä ja niiden toimivuudesta vaihtelee, mikä luo hyvin erilaisia lähtökohtia myös globaalikasvatukselle (Andreotti ym., 2018, s. 18-19). Kasvatuksen kentällä voidaan kysyä, millaisia mahdollisuuksia se antaa kuvitella erilaisia tulevaisuuksia, olemisen tapoja ja suhteita. Globaalikasvatuksen pehmeissä muodoissa esimerkiksi ympäristötietoutta, empatiaa ja kansalaisaktiivisuutta tuetaan nykyisen sosioekonomisen systeemin sisällä, kun taas kriittisessä globaalikasvatuksessa nykyistä järjestelmää tai sen osia asetetaan kyseenalaiseksi (Andreotti ym., 2019). Kriittinen globaalikasvatus voi muutokseen pyrkiessään nojautua ajatteluun ja toimintaan samojen järjestelmien puitteissa, joita se pyrkii haastamaan. On tärkeää tunnistaa, että kriittiseksi globaalikasvatukseksi luokitelluissa suunnissakin eroja löytyy siinä, miten syvällisesti rakenteellista ja radikaalia muutosta pyritään tekemään (Pashby ym., 2020, s. 157).

Postkoloniaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna Pashbyn ym. (2020) metatason typologiassa globaalikasvatuksen kentän neoliberaalia, liberaalia ja kriittistä diskursiivista orientaatiota yhdistää ja samalla rajoittaa moderni ja koloniaalinen metanarratiivi, joka tekee luonnolliseksi läntisen näkökulman sekä perustuu kolonialismiin ja kapitalismiin sidottuihin sosiaalisiin suhteisiin (Andreotti ym., 2016). Pashbyn ym. (2020) kartoituksessa tunnistettiin ennalta määritettyjä tulevaisuuksia ja normatiivisuutta kritisoiva post-kriittinen orientaatio, joka perustuu post- ja dekoloniaalisiin teorioihin ja kritisoi myös kriittisen globaalikasvatuksen piirteitä. Postkriittinen globaalikasvatuksen suuntaus Pashbyn ym. (2020) kartografiassa haastaa koloniaaliset toivon horisontit ja muutosstrategiat, suunnaten pois päin modernista ja koloniaalisesta viitekehyksestä kohti mahdollisuuksien kuvittelemista ja globaalikasvatusta toisin (Andreotti, 2014).

Andreotti ym. (2018) argumentoivat transformatiivisemmän ja kokonaisvaltaisemman kasvatuksen puolesta – pelkkä tiedon lisääminen ja tehokkaampi kommunikoiminen sekä toimintapolitiikan strategioiden suunnittelu ja toimeenpano eivät tuota riittävän laajaa globaaliin oikeudenmukaisuuteen tähtäävää muutosta, etenkin olemassa olevien järjestelmien lähtökohdista käsin. Andreotti ym.

(2015) kuvailevat kolmea lähestymistapaa muutokseen - pehmeä, radikaali ja ylittävä (beyond). Moderniteetin moniulotteisista ongelmista selviäminen vaatii tarkastelua pehmeän metodologisen ja radikaalin epistemologisen tason ylitse, yhä ontologisemmalla ja jopa metafysiikan tasolla (Andreotti ym., 2018). Myös globaalikasvatusta voidaan ajatella näiden analyysin ja intervention tasojen kautta – se voi näyttäytyä niin käytäntöihin ja toimintaan ja niiden tehokkuuteen keskittyvän metodologisen tason, tietämisen eri tapoja ja moninaisuutta esiin tuovan kriittisen epistemologisen tason kuin uusia ajattelemattomia mahdollisuuksia avaavan ontologisen tason tarkasteluna (Pashby ym., 2020).

Neoliberaaliin ja liberaaliin orientaatioon lukeutuvalla globaalikasvatuksella on usein metodologinen fokus (Pashby ym., 2020, s. 158), perustuen oletukseen kaikkien allekirjoittamasta kehityksen ja muutoksen suunnasta. Neoliberalismiin nojautuva kasvatusta valmistaa annettuna nähtyyn maailmaan (ks. Pais & Costa, 2017, s. 4). Radikaalissa reformissa näkyy kriittisempien orientaatioiden edustama epistemologinen, tiedontuottamisen ja vallan prosesseihin keskittyvä taso, jossa rakenteellinen eriarvoisuus on huomioitu ja muutoksen tavoitteita on lähdetty uudelleenmäärittelemään tuomalla myös marginaalissa olevien ihmisryhmien ääntä mukaan yhteiseen keskusteluun. Epistemologiset lähestymistavat ovat tärkeitä vastavoimia universaalia ja sitä kautta erottelevaa maailmankuvaa tukeville neoliberalille ja liberaalille (Pashby ym., 2020).

Ontologisessa, olemisen tapoihin kohdistuvassa muutosvoimassa pyritään asettamaan kyseenalaiseksi myös modernin ontologian vaikutuksia ja rajoja ja keskusteluttamaan toisenlaisia tapoja. Muun muassa post- ja dekoloniaalisesta ajattelusta sekä alkuperäiskansojen analyyseista ja käytännöistä vaikuttuneena tutkijoiden, taiteilijoiden, kasvattajien, opiskelijoiden ja aktivistien muodostama *Gesturing Towards Decolonial Futures* -kollektiivi (GTDF) on herätellyt eloon mahdollisuuksia globaalikasvatuksesta, joka tarkastelee ontologiseen tasoon liittyviä kysymyksiä. Globaalikasvatusta toisin myötäilee beyond-reformia ja ”pyrkii syventämään oppimista nykyisen järjestelmän rajoista ja haitallisista taipumuksista, lopettaen panostamisen sen jatkuvuuteen samalla siinä toimien, sekä mahdollistaen erilaisten olemisen mahdollisuuksien ja toisenlaisen politiikan esiin tulemisen, kun opimme *olemaan* eri tavalla yhdessä” (Andreotti ym., 2019, s. 4).

GTDF-kollektiivi pyrkii työllään edistämään terveempiä, mutta myös mahdollisia tapoja olemassaololle ja yhteisölle huomioiden, että niitä on haastavaa kuvitella vallalla olevan kognitiivisen ja affektiivisen viitekehyksen sisältä (Andreotti ym., 2019). Viitekehysten laajentaminen ja eettisen suhteen luominen toiseen ovat kasvatuksen ytimessä – yhteenkietoutuneisuuden tunnistamisen kautta voi olla mahdollista ymmärtää, kuinka kehen tai mihin tahansa kohdistettu väkivalta vaikuttaa kaikkiin, sekä herättää järkeen tai moraaliin perustumaton vastuu toista kohtaan (Andreotti ym., 2019, s. 7). Kollektiivi ehdottaa kasvatusta, joka pyrkii luomaan tiloja vaikeiden keskustelujen käymiselle ilman suhteiden hajoamista sekä osallistumiselle haastaviin ja epämukaviin (koloniaalisten) halujen uudelleenjakoihin siihen pakottamatta (Andreotti ym., 2019, s.22). Pyrkimyksenä on pyrkiä ”kompostoimaan haitallisia tietämisen, olemisen, toivomisen ja haluamisen tapoja” (Stein, ym., 2020, s. 46).

2.3 Postkoloniaalinen teoria globaalikasvatuksessa

Osa globaalikasvatuksen kentällä tehtävästä kriittisestä tutkimuksesta ja globaalikasvatuksen käytännöistä pohjautuu postkoloniaaliseen teoriaan. Erityisesti Andreotti (2006; 2011) on yhdistänyt postkoloniaalista teoriaa koulutuksen ja kasvatuksen kentille. Postkoloniaalisessa teoriassa tuodaan näkyville historiallisesti rakentuneita, nykyajan instituutioissa (uudelleen)tuotettuja valtasuhteita, oletuksia ja käsityksiä. Tässä luvussa syvennyn vielä tarkemmin postkoloniaalisesta, kriittisestä ja holistisemmasta lähtökohdasta määriteltyyn globaalikasvatukseen, sen teoreettisiin lähtökohtiin ja käytännön sovelluksiin sekä rajoitteisiin.

2.3.1 Postkoloniaalisen teorian lähtökohtia

Postkoloniaalisessa teoriassa tarkastellaan sitä, miten eurooppalainen kolonialismi elää niin episteemisesti kuin materiaalisesti ja miten poliittiset intressit näkyvät läntisessä tiedontuotannossa, erityisesti toisesta ja itsestä (Andreotti, 2011, s.3). Spivak (1999, viitattuna Andreotti, 2011 s. 39) argumentoi, että globalisaatio on jatkumoa kolonialismin eriarvoisuuden ja sosioekonomisen köyhyyden prosessista, vaikka kolonialismi nähdään usein osana menneisyyttä tavalla, joka

ei vaikuta nykyisyyteen eikä globaalin pohjoisen rakentamiseen ja rikkauden ylläpitämiseen. Post-etuliite viittaa itsestään selvinä pidettyjen oletusten kyseenalaistamiseen ja post-traditioiden jakama kritiikki kohdistuu yleensä valistuksen projektiin, moderniteetin eri ideoihin kuten individualismiin, vapauteen ja kehitykseen, sekä sortaviin instituutioihin, kuten kansallisvaltioon ja liberaaliin demokratiaan (Prasad, 2005, viitattuna Andreotti, 2011, s. 15). Postkoloniaalisen teorian esittämä kritiikki kohdistuu erityisesti ”globaaleihin etnosentrisiin hegemonioihin, jotka uudelleentuottavat ja ylläpitävät globaalia eriarvoisuutta varallisuuden, vallan ja työn jakamisessa” (Andreotti, 2011, s. 2; Andreotti & de Souza, 2012, s. 1).

Etnosentrismillä viitataan oman näkökulman näkemiseen keskeisimpänä ja siihen liittyy tiedostamaton ja luonnollistettu halu hallita ja tuottaa universaalia ja yksiselitteistä tietoa (Andreotti, 2011, s.2). Etnosentrismiin liittyy myös vastuuntunto muiden auttamisesta kohti kehitystä (Spivak, 2003, viitattuna Andreotti, 2014, s. 26). Käsitteet kehityksestä, ihmisyydestä ja oikeudenmukaisuudesta nojautuvat läntiseen perinteeseen ja vaikuttavat globaalin pohjoisen ja etelän välille rakentuviin suhteisiin. Lännen ja globaalin pohjoisen (rikkaiden valtioiden) osallisuus globaaleihin ongelmiin ei kuitenkaan tule aina tunnustetuksi (Tikly, 2004). Vastuu esimerkiksi köyhyydestä kohdistetaan eriarvoisena toteutuvan resurssien kontrollin sijaan köyhien resurssien, kehityksen ja koulutuksen puutteeseen (Biccum 2005, viitattuna Andreotti 2011, s. 39). Postkoloniaalisesta teoriasta käsin on ehdotettu hyperitserefleksiivisyyttä tunnistamaan jokaisen osallisuus pakottavissa ja alistavissa uskomusjärjestelmissä, jotta voitaisiin kuvitella toisenlaisia mahdollisuuksia (ks. Kapoor, 2008, viitattuna Andreotti, 2011, s. 19).

Hegemonia kuvaa sitä, miten tietyistä lähtökohdista on valtaa määritellä lokaaalista globaaliin kontekstiin se, mikä on normaalia ja luonnollista ja millainen tieto on validia (Andreotti, 2011, s. 3, 4). Tiedon luonne kuvataan postkoloniaalisessa teoriassa kontekstuaalisena, osittaisena, prosessinomaisena ja neuvoteltavissa olevana sosiaalisena ja kulttuurisena konseptina (Andreotti, 2011). Postkoloniaalinen teoria problematisoi sen, miten läntinen käsitys järjestä ja rationaalisuudesta nähdään universaalina, jolloin erilaiset epistemologiat voivat jäädä marginaaleihin prosessissa, joka näyttäytyy luonnollisena institutionaalistumisen (koulujen, kansallisvaltioiden ja demokratioiden) kautta. Kun rakennettu todellisuus

koetaan yhtenä ja universaalina, erilaisuus ja toiseus saattaa näyttäytyä uhkana omalle identiteetille, mikä voi johtaa toiseuttamiseen, sortamiseen ja väkivaltaan Toista kohtaan (Andreotti, 2011, s. 2-3).

Postkoloniaalisen teorian edistämiskohteena on globaali oikeudenmukaisuus ja eettinen solidaarisuus toista kohtaan – ei toisen puolesta - tunnistaen yhteen kietoutuneisuuden sekä erilaisiin tietämisen tapoihin liittyvät ylimielisyydet (Spivak, 2004, viitattuna Andreotti, 2011, s.3). Kohteena on myös dekoloniaalisaatio, joka on kytketty niin postkoloniaalisiin, antikoloniaalisiin, alkuperäiskansojen, mustien ja abolitionistien tutkimukseen ja sosiaalisiin liikkeisiin (Stein, 2019). Dekoloniaation projektilla tarkoitetaan koloniaalisen historian ja globaalien suhteiden rakentumisen kriittistä tarkastelua nykyajassa sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä toimijuuden lisäämisen kautta (Pashby, 2012, s. 9). Prosessissa tarvitaan uudelleen oppimista ja uudelleen tietämistä (Pashby 2012, s. 16-17).

Luodakseen mahdollisuuksia olla toisin suhteessa Toisiin (Andreotti, 2014) postkoloniaalisen teorian kautta on ehdotettu koloniaalisuutta huomioivaa pluriversaalisuutta, jossa universaalista ajattelua pyritään vastustamaan vallalla olevien läntisten perinteiden keskellä, ollaan suoraan tekemisessä erilaisuuden kanssa ja voidaan luoda uudelleen olemassa olemisen tapoja suhteessa siihen (Pashby, da Costa & Sund, 2020, s. 47). Maailmassa ei siis nähdä olevan vain eri näkökulmia käsiteltäviin ilmiöihin ja ongelmiin, vaan ylipäättään erilaisia tapoja ymmärtää maailmaa, tietää ilmiöistä ja kokea niitä – näitä tapoja tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää tunnustaa niiden erilaiset asemat laajemmissa koloniaalisuuden lävistämissä järjestelmissä (s. 47). Läntistä ajattelua ei ole tarkoitus hylätä tai osoittaa vääräksi, vaan osana pluriversaalisuutta (Walsh & Mignolo, 2018, s. 3).

2.3.2 Postkoloniaalisen globaalikasvatuksen työkaluja

Andreottin (2011, s. 8) mukaan postkoloniaalinen teoria voi kasvatuksen kautta vaikuttaa laajentamalla etnosentrisiin hegemonioihin kiinnittyneitä näkemyksiä ja sitä kautta tulevaisuuksien mahdollisuuksia niin globaalissa pohjoisessa kuin globaalissa etelässä - erityisesti niiden työssä, jotka ovat yhteydessä eri poliittisiin

yhteisöihin. Dekolonisaatioon pyrkivän globaalikasvatuksen voidaan sanoa olevan kasvatusta toisin – tosin myös postkoloniaalisen teorian sisällä on erilaisia käsityksiä siitä, miltä kasvatuksen tulisi näyttää (Andreotti & de Souza, 2012). Andreottin (2014b, s. 41) mukaan kasvatuksen ja kasvattajan tehtävä on ”valmistaa itseä ja kanssatyöskentelijöitä laajentamaan ajattelun ja elämisen mahdollisuuksia rajallisella planeetalla, joka pitää sisällään komplekseja, moninaisia, epävarmoja, toisistaan riippuvaisia ja valitettavan syvästi eriarvoisia yhteiskuntia”. Prosessissa tarvitaan skeptisen optimismin tai toiveikkaan skeptismin asennetta (Andreotti, 2014b, s. 41).

Andreottin (2010, s. 248) mukaan ”parhaiden käytänteiden tai normatiivisten projektien” sijaan tulee yrityksen ja erehdyksen kautta kehittää ja käyttää kontekstiin sopivia työkaluja sen monimutkaisuuden huomioiden. Vastausten sijaan postkoloniaalinen teoria esittää kysymyksiä ja tarjoaa kriittisen ajattelun työkaluja. Esimerkkinä kriittisen ajattelun soveltamisesta globaalikasvatuksen käytäntöön on Andreottin (2012, viitattuna Andreotti ym., 2018) kokoama työkalu HEADSUP, jossa niin oppijat kuin kasvattajat voivat identifioida seitsemän representaatioon ja pohjoinen-eteläsuhteisiin liittyvää ongelmallista kaavaa – hegemoniset status quo vahvistavat ja oikeuttavat käytänteet, etnosentriset universalismiin nojautuvat heijastukset, ahistoriallinen historian perinnön sivuuttava ajattelu, depolitisoitunut valtasuhteita vähättelevät orientaatiot, itseä palvelevat sankarilliset motivaatiot, yksinkertaistetut juurisyitä välttelevät ratkaisut sekä paternalistiset kiitollisuutta odottavat investoinnit.

Työkalun kysymysten avulla voi fasilitoida globaalia oikeudenmukaisuutta tarkastelevia ja sosiaaliseen muutokseen tähtääviä interventioita (Andreotti, 2012, viitattuna Andreotti ym., 2018, s. 15). Pashby & Sund (2020) keskusteluttivat HEADSUP-työkalua ja sen mahdollisuuksia englantilaisten, ruotsalaisten ja suomalaisten opettajien kanssa, jotka kokivat sen hyödylliseksi kriittiseen ja reflektiiviseen käytännön työhön. Opettajat myös kritisoivat mallia siitä esimerkiksi siitä, että se kaipasi lisää toimintaan liittyvää aspektia (Pashby & Sund, 2020, s. 321-322). Pohdintaa käytiin myös siitä, voivatko tällaiset työkalut vahvistaa vain postkoloniaalista näkökulmaa ”yhtenä oikeana”, herättämättä kriittisyyttä omaa, osittain universaaliin ajatteluun nojautuvaa ajattelua kohtaan (s. 324). Toisaalta työkalu tuo

myös esiin, miten haastavaa ajatusmallien haastaminen on – transformaation prosesseissa vaaditaan pitkän tähtäimen oppimista (Andreotti ym., 2018, s. 17).

Epistemologisten haasteiden ja ontologisten mahdollisuuksien tarkastelemiseen GTDF-kollektiivi on luonut pedagogisia työkaluja, joiden avulla voidaan ”kaivaa syvemmälle” ja ”olla suhteessa laajemmin” itseen, toisiin ja ympäröivään maailmaan. Andreotti ym. (2018) esittelevät luovia ja visuaalisia sosiaalisia kartografioita, joilla todellisuuden kuvaamisen tai yksinkertaisten vastausten tarjoamisen sijaan halutaan herättää ajattelua ja kysymyksiä syvällisistä ja monimutkaisista ongelmista ja haasteista, esimerkiksi erilaisten metaforien, analogioiden ja taulukoiden avulla. Sosiaalisten kartografioiden pedagogisen orientaation kautta voidaan haastaa tarkastelemaan usein näkymättömiin jääviä erilaisia kuvitelmia sekä niiden välillä ja sisällä vallitsevia rajoja, yhteyksiä, jännitteitä ja poikkeavuuksia (Andreotti ym., 2018).

Esimerkiksi Stein ym. (2017) keskusteluttavat nykyajan globaalien kriisien lähtökohtia ja seuraamuksia sosiaalisessa kartografiassaan moderniteetin rakentaman talosta, joka tarjoaa metaforan moderniteetin tarkastelulle. Ihmisten ja luonnon välisen erottelevuuden ja hierarkian, kansallisvaltion, universaalin järjen ja globaalin talouden rakentama moderniteetin talo nähdään liian suurena planeetalle – nykyinen tapamme järjestää olemassaolomme ja keskinäiset suhteemme on lopulta tuhoisa elämän jatkuvuudelle (Stein ym., 2017, s. 76). Moderniteetin rakentama talo lupaa katteettomasti jatkuvaa vakautta, varmuutta ja turvaa, ja vain osalla ihmisistä on mahdollisuus tai toisaalta edes halukkuutta asuttaa sitä. Talo on rappeutumassa nykyajan epävarmuuden ja kriisien keskellä, mutta rappeutumisen syyt voidaan nähdä joko talon ulkopuolisena uhkana tai talon rikkinäisistä rakenteista johtuvana. Haasteisiin vastaamiseen pyrkivä toiminta näyttäytyy myös eri tavalla riippuen näkökulmasta (Stein ym., 2017) – halutaanko vanhaa taloa korjata ja säilyttää vai kenties rakentaa se kokonaan uudelleen tai kokeilla muunlaista asutuksen tapaa?

Samoja kysymyksiä voisi kysyä myös globaalikasvatuksen kentällä. Sušan (2019, s. 10) mukaan globaalikasvatuksessa globaalin kapitalismin ilmiöt ovat

saaneet eniten huomiota ja kritiikkiä osakseen, mutta muita puolia moderniteetistä on vaikeampi kohdata. Niinkin perustavanlaatuinen asia kuin oletukset ihmisyydestä ja olemisesta jäävät käsittelemättä. Kasvatusta ekokriisin aikakaudella on käsitelty suomalaisessa kontekstissa esimerkiksi Värri (2019), joka peräänkuuluttaa kasvatusta vastuuseen ehtona eettiselle luontosuhteelle. Pyrkimykseen kohti transformatiivista muutosta Andreotti ym. (2018) ovat kehittäneet EarthCARE-opetussuunnitelmaa, jossa oikeudenmukaisuuden ja hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia (ekonominen, ekologinen, kognitiivinen, affektiivinen ja relationaalinen) käsitellään kasvatuksellisen toiminnan kautta. Sosiaalisten kartografioiden lisäksi pedagogisiin strategioihin lukeutuu myös affektiiviset, keholliset ”radikaalin hellyyden” (radical tenderness) harjoitukset - globaalikasvatus toisin pyrkii muun muassa lisäämään erityisesti tunnepitoisia ja suhteisiin liittyviä valmiuksia, jotka auttavat navigoimaan haasteiden keskellä yhteisvoimin (Andreotti ym., 2019). Tavoitteena on loitota mielihyvän illuusioista ja kasvattaa kestävyyttä väistämättömien vaikeuksien ja epävarmuuksien kohtaamiseen (Andreotti ym., 2018).

2.3.3 Postkoloniaalisen globaalikasvatuksen kritiikkiä ja haasteita

Millaisia mahdollisuuksia postkoloniaalisista lähtökohdista rakennetulle globaalikasvatukselle on kansallisvaltion alla operoivan koulutusjärjestelmän puitteissa? Esimerkiksi Pashby (2012) tuo esiin miten koulutusjärjestelmä itsessään mahdollistaa dekoloniaalisen projektin laajemman levittämisen, mutta rajoja luo toisaalta koulutuksen osallisuus koloniaaliseen perintöön. Kansallisvaltion alaisella kasvatuksella on oma roolinsa moderniteetin ongelmien ja haittojen sekä kestävämmyyden peittelijänä ja tulevaisuuden mahdollisuuksien rajaajana (Andreotti ym., 2018), mikä on tärkeää tunnistaa. Julkisen koulutuksen opetussuunnitelma ja kulttuuristen normien vahvistaminen välittää kansallisia arvoja ja ideoita ja ylläpitää status quoa enemmän kuin toimii sosiaalisen muutoksen ankkurina (Green, 1990, viitattuna Pike, 2008, s. 40). Eri mailla on myös erilaisia kytköksiä ja historiaa suhteessa eriarvoisuuden tuottamiseen. Esimerkkinä suomalaisesta kontekstista kansallisen historian, maantieteen ja kulttuurin käsittelyssä voidaan jättää alkuperäiskansa ja vähemmistöt usein marginaaleihin tai kokonaan käsit-

telemättä. Koululla on kuitenkin mahdollisuuksia toimia muutoksentekijänä yhteiskunnallisesti, varsinkin Suomessa koulutuksen paikalliseen järjestämiseen on annettu suhteellisen paljon autonomiaa.

Kriittisen ja post-kriittisen globaalikasvatuksen opettajien ja muiden kasvattajien rooli on tärkeä ja vaativa. Esimerkiksi ilman kriittistä lukutaitoa ja syvällisempää tarkastelua liittyen omien toimintatapojen taustalla oleviin oletuksiin ja niiden seuraamuksiin, opettajat ja kasvattajat voivat tahattomasti tuottaa uudelleen haitallisia uskomusjärjestelmiä ja käytänteitä (Andreotti, 2014a, s. 30). Omaa ajattelua ja toimintaa ohjaavien mallien kriittinen tarkasteleminen ja suhteiden muuttaminen on haastavaa ja myös aikaa vievää (Andreotti ym., 2018). Pashby (2012, s. 23-24) pohtii myös haasteita kriittisen ja transformatiivisen globaalikasvatuksen teorian käytännön toimintaan kytkemisessä – alan toimijoilta vaaditaan sekä jatkuvaa kriittisyyttä ja itserefleksiivisyyttä omia toimintatapoja kohtaan että valmiutta toimia kompleksisuuden, epämääräisyyden keskellä - epämukavuusalueella (Andreotti ym., 2018).

Kansallista koulutusta ohjaavat myös vaikutusvaltaiset globaalit toimintapolitiikat, esimerkiksi EU:n, OECD:n ja eri järjestöjen kehittelyt (ks. Mundy, Green, Lingard & Verger, 2016), joiden suhde kriittiseen globaalikasvatukseen on mielenkiintoinen. Esimerkiksi YK:n kestävän kehityksen tavoitteet on määritelty kaikille ja ne myös laajalti hyväksytään, mutta nekin on luotu kansallisvaltioiden edustajien työn kautta. Globaalikasvatuksen ideologian kritiikissään Pais ja Costa (2017) tuovat esiin myös koulutuksen neoliberalin todellisuuden huomioimisen. He pohtivat esimerkiksi sitä, miten yhteisiin tavoitteisiin kohdistuvaa ja eettisyyteen perustuvaa yhteistyötä voi rakentaa koulujärjestelmässä, joka perustuu yksilöllisiin suorituksiin ja niiden arvioimiseen (Pais & Costa, 2017, s. 8). Globaalikasvatuksen toisin toteuttamisen mahdollisuuksia voi myös olla ”vaikea myydä, sillä ihmiset kohtelevat kasvatusta ja koulutusta supermarketihyllyjen miellyttävillä valinnoilla”. (Andreotti ym., 2019, s. 22). Toisin sanoen selkeiden tavoitteiden kautta saavutettaviin, mitattaviin tuloksiin ja vaikuttavuuteen pyrkiminen on ristiriidassa perusteellisen, pitkäaikaisen muutoksen, odottamattomien haasteiden ja määrittelemättömien tulevaisuuksien kanssa.

Postkoloniaalisen teorian lähtökohdista rakennetun globaalikasvatuksen kritiikki liittyy myös ylipäätään postkoloniaalisen teorian kritiikkiin, joka koskee sen ”hyökkäyksiä” nykyajan systeemien ja instituutioiden luonteeseen ja käytänteisiin, auktoriteettia ja oikeutusta kumoten (Prasad, 2005, s. 213, viitattuna Andreotti, 2011, s. 15). Pashby (2012, s. 19) pohtii myös, voiko globaalikasvatuksesta tulla ”lännen uudelleenpositioimista” riippuen siitä, kenelle dekolonialisaation projekti suunnataan ja nähdäänkö usein länsimaiden kontekstista tehdyt teoretisoinnit universaaleina globaalikasvatuksen toteuttamisessa. Myös kriittisistä ja transformationaalisista lähtökohdista teoretisoidun ja toteutettavan globaalikasvatuksen on tärkeää olla kriittinen omista lähtökohdistaan ja pohtia sitä kuka sen saa määrittää ja kenelle se on suunnattu. Postkoloniaalisuuden kautta voidaan jatkuvasti kuulustella motiiveja ja tarkastella osallisuutta koloniaalisten vallan epäsuhtaisuuksien uusintamisessa eroja ja globaaleja kysymyksiä käsiteltäessä (Pashby, 2012 s. 15).

3 Globaalikasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

Tässä tutkielmassa tarkastelen globaalikasvatusta erityisesti suomalaisen kansallisen perusopetuksen kontekstissa. Tässä kappaleessa käsittelen globaalikasvatusta osana suomalaista koulutuspolitiikkaa ja opetussuunnitelmia, opettajan työtä ja erityisesti opettajankoulutusta. Nostan esiin erityisesti kriittiseen globaalikasvatukseen liittyviä näkökulmia.

3.1 Globaalikasvatus koulutuspolitiikassa

Suomalaista perusopetusta koskevassa koulutuspolitiikassa globaalikasvatus on kulkenut monella nimellä ja moninaisissa muodoissa historiansa aikana. Globaalikasvatuksen teemat voi kuitenkin jäljittää jo 1970-luvulle perusopetusuudistuksen aikaisten opetussuunnitelmien kansainvälistymistavoitteisiin (Jääskeläinen, 2016, s. 98; Lehtomäki & Rajala, 2020, s. 105). Jääskeläisen (2016, s. 98) mukaan YK:n ihmisoikeuksien julistus on ollut suomalaisen perusopetuksen arvopohjassa kiinteästi perusopetusuudistuksesta asti. 1980-luvulta lähtien globalisaatioon liittyvistä kysymyksistä, esimerkiksi kestävästä kehityksestä on käyty keskustelua, mutta toisaalta 1990-luvulla Suomen liittyessä Euroopan Unioniin eurooppalainen näkökulma korostui kansainvälisyyskasvatuksessa. 2000-luvun alun opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa globaalikasvatuksen teemat näkyivät arvopohjan lisäksi poikkileikkaavissa teemoissa ja oppimistavoitteissa (Jääskeläinen, 2016, s. 101, 104).

GENE-verkoston vertaisarvioinnin suosituksia seuraten Opetusministeriö rakensi kansallisen Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman YK:n vuosituhattavoitteiden ja Maastrichtin sopimuksen pohjalta. Kansallisessa toimenpideohjelmassa globaalikasvatuksen näkökulmaa haluttiin selkeämmin sisällyttää kasvatuksen kentälle, mukaan lukien opettajankoulutukseen (Kaivola & Melén-Paaso, 2007). Vaikka kansainvälisyyskasvatuksen käsitettä vielä käytettiin, Jääskeläisen (2016, s. 107) mukaan termeistä käytiin keskustelua - kasvatuksella haluttiin ulottautua globaalien ilmiöiden ymmärtämiseen pelkästään kansojen välisen kommunikation tai yhteistyön sijaan ja näin globaalikasvatus käsitteenä alkoi vakiintua. Ope-

tushallitus ja Ulkoministeriö toimivat myös yhdessä projektissa Maailmankansalaisena Suomessa, jossa tarkasteltiin maailmankansalaisuutta ja identifioitiin kompetensseja OECD:n 2000-luvun taitojen viitekehyksen avulla (vrt. Miettinen, 2019). Kompetenssit loivat pohjaa nykyiselle perusopetuksen opetussuunnitelmalle (Jääskeläinen, 2016, s. 106).

Pudas (2015) esittää väitöskirjassaan, ettei globaalikasvatus näkynyt vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman aikaan systemaattisena osana perusopetusta – globaalikasvatuksen merkitystä ei tunnettu tai sen määritelmä oli epäselvä. Globaalikasvatuksen piiriin kuuluvia teemoja pidettiin tärkeinä, mutta ne eivät näkyneet kaikessa koulun toiminnassa eikä siihen nähty olevan tarjolla riittävästi resursseja (Pudas, 2015). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa globaalikasvatuksen teemoja ei ollut käsitelty yhtä laaja-alaisesti kuin nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (OPS, 2014), joissa globaalikasvatus on sanoitettu läpileikkaavana teemana.

Opetushallituksen dokumentissa julkilausutaan, että ”perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden mukaisesti” (POPS, 2014, s. 18). Perusopetus nähdään lisäksi ”myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti” (POPS, 2014, s. 18). Globaalikasvatus on integroitu arvopohjaan, toimintakulttuuriin ja yhteistyöhön, yleisiin taitoihin sekä oppiaineisiin ja laaja-alaisessa osaamisessa mukana ovat esimerkiksi ”kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu”, ”monilukutaito” sekä ”osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen” (POPS, 2014, s. 21-24). Erityisesti opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa mainitaan kulttuurinen moninaisuus, kestävyys ja globaalin vastuun kysymykset (POPS, 2014, s. 15-16).

Vaikka globaalikasvatuksen teemoja ja tavoitteita on korostettu perusopetukselle olennaisina, ne eivät näytä muodostavan selkeää kokonaisuutta tai sitovan yhteen erilaisia lähestymistapoja paikallista opetustyötä ohjaavissa dokumenteissa. Nasib (2020) tutki pro gradu -tutkielmassaan globaalikasvatuksen sisältöjä ja ta-

voitteita vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja havaitsi, että globaalikasvatukseen liittyvät käsitteet, kuten aktiivinen kansalaisuus ja globaali vastuu, näyttäytyivät irrallisina ja abstrakteina.

Kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteiden osalta esimerkiksi toimijuus ja osallisuus, kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen sekä kriittinen ajattelu ja transformatiivinen oppiminen olivat esillä, mutta hyväntekeväisyysnäkökulman murtaamiseen, valtasuhteiden ja eriarvoisuuden juurisyiden tarkasteluun eikä länsimaiden osallisuuden ymmärtämiseen löytynyt selkeästi artikuloitua sisältöä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Nasib, 2020). Nasibin (2020) mukaan vastaavien kriittisyyttä ja valtasuhteiden syvää tarkastelua vaativien teemojen sisällyttäminen opetusta ohjaaviin dokumentteihin tukisi kriittisen globaalikasvatuksen toteuttamista ja erityisesti opettajaa refleksiivisyydessä omista ideologioista ja tiedostamisessa niiden vaikutuksesta opetukseen.

Opetussuunnitelmiin kietoutuu usein se, mitä pidetään arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena elämässä sekä se, miten tulevaisuudesta ajatellaan tai mitä siltä toivotaan (Autio ym. 2017, s. 9). Maailmankansalaisuuden kaltaiset arvolatautuneet tavoitteet jäävät abstraktille tasolle opetussuunnitelmassa, johon on siten mahdollista sisällyttää ”yhteiskunnan arvojen ja normien kirjo” (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017, s. 83). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa globaalikasvatukseen tulkinnanvaraiset maininnat vaikuttavat niin kunnan ja koulujen käytännön opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen kuin esimerkiksi oppimateriaalin tuotantoon. Globaalikasvatuksen toteuttamisen tarkempien sisältöjen ja ohjeistusten puuttumisen riskinä on myös globaalien ongelmien käsitteleminen kritiikittömästi, jolloin voidaan päätyä tuottamaan jopa globaalikasvatuksellisten tavoitteiden vastaisia tuloksia (esim. Alasuutari, 2015).

Monitulkintaisuuden lisäksi globaalikasvatuksen kaltaisten laaja-alaisten teemojen käsittelemiselle opetussuunnitelmissa ja käytännön työn arjessa tuo haasteita kansainväliset koulutuspoliittiset suunnat ja markkinatalouden vaikutteet. Esimerkiksi Riitaoja (2013) on käsitellyt tutkimuksessaan neoliberaalisien ideologioiden tulemista koulumaailmaan. Myös suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa

heijastuu Saaren, Salmelan & Vilkkilän (2017) mukaan kansallismielisen sivistyksen perintö ja opetuksen tarkkoihin tavoitteisiin, keinoihin ja arviointiin keskittyvä curriculum-traditio sekä yhä enemmän myös työelämän vaatimuksiin vastaava elinikäisen oppimisen ja tulostavasti mukainen ajattelu. Koulutuksen kentällä ja opetuksen ja oppimisen tutkimisessa nähdään globaalikasvatuksen ohella muitakin ajankohtaisia teemoja, kuten tulevaisuuden taidot työelämää varten, oppimislähtöisyys ja elinikäinen oppiminen, digitaalinen teknologia, seuranta-aineiston analysointi ja hyödyntäminen (Husu & Toom, 2016).

Toisaalta Lehtomäki ja Rajala (2020) näkevät, että Suomessa koulupolitiikka tukee holistisempaa otetta globaalikasvatukseen ja ylipäättään koulutukseen. Opetussuunnitelmia ja uudistuksia ohjaa yhteistyö hallinnon, tutkijoiden ja kansalaisjärjestöjen välillä (Lehtomäki & Rajala, 2020). Kansalaisyhteiskunnalle ja järjestöille on myös annettu Suomessa keskeistä roolia globaalikasvatuksen tukemisessa. Ulkoministeriö tukee kansalaisjärjestöjä globaalikasvatuksen toteuttamisessa, muun muassa kouluyhteistyön toteuttamisessa ja menetelmämateriaalin tuotannossa. Esimerkiksi Henriksson (2017) on tutkinut globaalikasvatusta suomalaisten kansalaisjärjestöjen näkökulmasta, huomioiden erityisesti järjestöjen vankkaa asiantuntijuutta ja osallisuutta opetussuunnitelman kehitystyöhön ja koulutuspolitiikkaan.

3.2 Opettaja globaalikasvattajana

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on tunnettu siitä, että opettajalle annetaan suhteellisen paljon luottamusta ja autonomiaa suhteessa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (ks. Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017). Didaktinen ajattelu ja vuorovaikutuksellisuus on edelleen osa opettajan ammatillista osaamista ja opettaja hyödyntää työssään itsenäistä harkintaa, joka perustuu kasvatustieteelliseen teoriaan ja opetussuunnitelmaan (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017, s. 79). Opettajan työn suunnittelun on tarkoitus pohjautua paikallisiin koulun ja kunnan opetussuunnitelmiin, joiden tulisi puolestaan perustua kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Aiemman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikana suomalaisilla opettajilla oli mahdollisuus nähdä globaalikasvatus ylimääräisenä

taakkana (Pudas, 2015). Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa globaalikasvatus on kuitenkin nostettu yhdeksi perusopetusta leikkaavista keskeisistä tehtävistä, eli sitä on tarkoitus toteuttaa jokaisessa suomalaisessa peruskoulussa (ks. edellinen luku).

Gloaalikasvatuksen keskeisyydestä huolimatta sen toteutuminen kouluissa on vaihtelevaa (esim. Pudas, 2015; Saloranta, 2017). Osa opettajista vaikuttaa olevan erittäin kiinnostuneita aiheesta sekä aktiivisia globaalikasvatuksen edistämässä ja toimintansa kehittämisessä, toisille opettajille globaalikasvatuksen teemat eivät ole tuttuja eikä koulun toimintakulttuuri välttämättä tue globaalikasvatuksen kehittämiseen. Toisaalta opetussuunnitelman perusteiden tuntemistaan ei voida taata - esimerkiksi Räsänen ym. (2018) kulttuurista moninaisuutta perusopetuksessa käsittelevästä selvityksestä käy ilmi, ettei ylipäättään opetussuunnitelman perusteet ole tuttuja kaikille opettajan ammatissa toimiville. Opettajien pedagoginen vapaus toteuttaa kasvatusta voi näyttäytyä siis sekä haasteena että mahdollisuutena globaalikasvatuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksessa on pyritty teoretisoimaan opettajan globaalikasvatuksellista osaamista, erityisesti yksilöllisiä taitoja ja kompetensseja, joita opettajan tulisi kehittää käsitelläkseen globaalikasvatuksen teemoja koulun arjessa ja luokkahuonekeskusteluissa. Suomessa on tehty tutkimusta erityisesti opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista (esim. Jokikokko, 2010; 2016; Jokikokko & Järvelä, 2013; Räsänen, 2007; Talib, 2006). Esimerkiksi kriittisen pedagogiikan lähtökohdista tutkimusta tekevän Jokikokon (2010) väitöskirjassa opettajat näkivät kulttuurienvälisen kompetenssin yksittäisten taitojen tai tietojen sijaan kokonaisvaltaisena ja eettisenä lähestymistapana, joka kehittyy informaalia ja formaalia oppimista yhdistävässä prosessissa. Kulttuurienvälisessä oppimisessä myös tunteellisesti vahvat kokemukset on nähty keskeisinä (Jokikokko, 2010; Jokikokko and Uitto 2017, Jokikokko, 2016). Kriittisiä näkökulmia kulttuurienväliseen kompetenssiin on tuonut myös Dervin ja kumppanit (2012).

Opettajan työhön nähdään olennaisesti kuuluvan jatkuva reflektioprosessi, jonka tavoitteena on tarkastella omaa ajattelua ja työn käytäntöjä kehittäen siten kas-

vatuksellista toimintaa ja siihen liittyvää päätöksentekoa. Tätä periaatetta on voidaan käyttää myös globaalikasvatuksen teemoihin liittyvässä opetuksessa ja pohdinnoissa, kun opettajat refleктоivat kriittisesti kokemuksiaan, asenteitaan, arvojaan, tunteitaan ja odotuksiaan liittyen esimerkiksi moninaisuuteen ja monikulttuurisuuteen (ks. Dervin & Hahl, 2015). Reflektio on haastava prosessi, joka vaatii halukkuutta kriittisesti ja avoimesti tarkastella omia tulkintojaan ja uskomuksiaan muiden kanssa (Husu ym., 2008). Toisaalta Andreotti (2014b, s. 36-37) korostaa globaalikasvatuksellisessa toiminnassa itserefleksiivisyyttä, jossa yksilölliset ajatus- ja toimintatavat ja päätöksentekoprosessit liitetään aina taustalla oleviin laajempiin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja historiallisiin konteksteihin. Itserefleksiivisyydessä huomioidaan yksilön monimuotoisuus, tiedon ja vallan välinen suhde sekä tiedostamattomat suhteet maailmaan (Andreotti, 2014b, s. 36-37).

Andreotti (2012, s. 245) kuvailee opettajia kriittisiksi ja itsenäisiksi ajattelijoiksi, jotka toimivat ammatissaan autonomisesti ja ovat valmiita käsittelemään monimutkaisuutta, epävarmuutta ja moninaisia teoreettisia lähestymistapoja. Andreottin (2011x) mukaan on tärkeää, että opettajat saavat tilaisuuksia ymmärtävät paikantuneisuuttaan suhteessa toiseuteen sekä sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin tekijöihin. Opettajien tulee siis myös itse osallistua globaalikasvatukseen ja kasvaa vastuullisiksi maailmankansalaisiksi. Opettajan rooli on myös muutoksessa tietäjästä ohjaajaan ja myös oppijaan (ks. esim. Janhonen-Abruquah, Paavola & Layne, 2016, s. 250), mikä sopii yhteen etenkin kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteiden kanssa. Lisäksi opettajat tekevät enenevästi yhteistyötä toisten opettajien sekä muiden koulun toimijoiden sekä toimintakumppaneiden, kuten vanhempien ja paikallisen yhteisön jäsenten ja tahojen kanssa (Husu & Toom, 2010, s. 136). Opettajan yksilöllisen asiantuntijuuden ja osaamisen lisäksi yhteisöllistä asiantuntijuutta olisi mahdollista hyödyntää opetuksessa (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004). Tulevaisuuden kouluissa muutos kohti tiimityöskentelyä on nähty todennäköisenä (Cantell & Kallioniemi, 2016).

Gloaalikasvatuksessa opettajan tehtävänä Andreottin (2014b, s. 38) mukaan ”luoda tiloja, joissa käsitellä globaalien haasteiden, prosessien ja dilemmojen etiikkaa tavalla, joka luo tunnetta yhteisriippuvaisuudesta ja vastuullisuudesta it-

seä ja maailmaa kohtaan”. Kasvatus on selkeästi eettistä toimintaa, kun sillä pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen (Räsänen, 2007). Globaalikasvatuksen kannalta keskeisenä on ymmärtää opettajan rooli yhtäältä opettaja nähdään itsenäisenä asiantuntijana, jolle annetaan yhteiskunnallista luottamusta ja autonomiaa opetuksen toteuttamisen suhteen. Suomessa valtion toimesta opettajan työtä ei siis kontrolloida tai osaamista arvioida kouluvisiiteillä tai muilla keinoilla, toisaalta myöskään täydennyskoulutukseen ole selkeitä raameja tai velvoitteita. Toisaalta opettajan työtä kohtaan asetetut tulostavoitteet ja niitä koskevat vaatimukset kasvavat (esim. Taubman, 2009).

3.3 Globaalikasvatus opettajankoulutuksessa

Suomessa yliopistollinen opettajankoulutus tuli voimaan 1970-luvulla koulu-uudistuksen yhteydessä ja muotoutui maisteritasoiseksi (Tirri, 2014). Nykyään Suomessa akateemista opettajankoulutusta järjestetään kahdeksassa yliopistossa. Opettajankoulutuksen tehtävänä on tukea ja kehittää tuleville opettajille käytännön opetukseen valuvaa osaamista esimerkiksi tietosisältöjen ja pedagogiikan osalta (Kansanen, 2007). Opettajankoulutus on keskeinen perusopetuksen toteutumisen kannalta, sillä sen käytännöt, opiskelijoiden ohjaus sekä sisällöt ja toteutustavat vaikuttavat tuleviin opettajiin ja sitä kautta heidän oppilaisiinsa (Husu & Toom, 2010, s. 133). Opettajankoulutuksen kansainvälinen tutkimus on suhteellisen uusi ala ja kirjoitaan laaja - Husun & Toomin (2016) mukaan tutkimuksen kohteina ovat esimerkiksi opettajankoulutuksen rakenteet, opetussuunnitelmat ja pedagogiikka, moni- ja tasa-arvoisuus koulutuksessa ja laajemmin yhteiskunnassa, sekä tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen liittyvät tutkimukset.

Opettajankoulutus voidaan nähdä kansallisten koulutuspoliittisten vaatimusten ja yliopiston tieteellisen tutkimuksen suuntien risteyksessä, vastaten sekä kansallisessa koulutusjärjestelmässä toimivien opettajien kouluttamisesta että kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ja sen kehittämisestä. Opettajankoulutuksen suunnittelussa on otettava huomioon sekä koulutuspoliittiset asiakirjat, kuten opetussuunnitelman perusteet, että ajankohtainen kasvatustieteellinen tutkimus, jotka eivät välttämättä ole keskenään yhteensopivia (Kallioniemi, Toom, Ubani & Lin-

nansaari, 2010, s. 26). Myös markkinalogiikan ja esimerkiksi uuden julkisjohtamisen opin (esim. Hökkä, 2012) ujuttautuminen opettajankoulutukseen rakentaa raameja opettajankouluttajien työlle ja opettajankoulutuksen järjestämiselle - esimerkiksi yliopistomaailmassa yleistynvä näkemys kilpailusta julkaistun tutkimuksen määrän kautta (ks. Rantala, Salminen & Sääntti, 2010, s. 60-61). Suomalaisen korkeakoulutuksen dokumenteissa myös neoliberaalit kansainvälistymistavoitteet on nähtävissä (esim. Uematsu-Ervasti, 2019, s. 27).

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa teoria ja käytäntö kiinnittyvät toisiinsa, kun opetuksessa tarjotaan niin substanssiosaamista kuin pedagogisia ja didaktisia taitoja tuleville opettajille (esim. Kansanen, 2007). Suomalainen opettajankoulutus painottaa erityisesti akateemista orientaatiota, analyttisten taitojen, systemaattisen lähestymistavan ja reflektion käytänteitä opetuksen valmistelussa (ks. Sahlberg, 2007). Tulevaa opettajaa tuetaan toimimaan ”tutkijana” myös omassa työssään – hankkimaan ja soveltamaan uutta tietoa opetuksensa kehittämisessä (esim. Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari, 2010, s. 15). Suomessa opetus opettajankoulutuksessa järjestetään yhä suurelta osin kurssimuotoisesti luentoineen, ryhmätöineen ja seminaareineen, poikkeuksena opintoihin sisältyvä opetusharjoittelu. Rantala, Salminen & Sääntti (2010, s. 59) pohtivat myös opettajankoulutuksen tieteellisyyden suhdetta käytännön ja arjen tason työhön - historian saatossa akateemisen vapauden lisääntyessä esimerkiksi kontaktiopetusta ja opetusharjoittelua on supistettu, kun taas pro gradu -tutkielman osuutta tutkimuksessa on kasvatettu.

Suomalaisten yliopistojen opettajankoulutuksessa on läsnä erityisen vahvasti tutkimusperustaisuus (Hökkä & Eteläpelto, 2014) ja tutkimustyö on myös keskeinen osa opettajankouluttajan työtä (Byman ym., 2020). Tällä on myös vaikutusta opetuksen sisältöjen painottumiseen eri tavalla eri yliopistoissa. Koulutuksen sisällöt tulisi kuitenkin suhteuttaa siihen, millaista osaamista opettajilta tavoitellaan – ei pelkästään nykytilanteessa vain myös tulevassa ammatillisessa kehitymisessä (Husu & Toom, 2016). Jo 2000-luvun alussa Opetus- ja kulttuuriministeriön opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa (2006) tunnistettiin opettajien tarve toimia vastuullisina kasvattajina monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja myös vuonna 2016 monikulttuuriseen yhteiskuntaan liittyvät aiheet nähtiin kehityskohteina

opettajankoulutuksen sisällöissä (esim. Husu & Toom, 2016). Räsänen ym. (2018, s. 177) selvityksen yhtenä suosituksena oli, että opettajien peruskoulutukseen sisällytettäisiin pakollista opetusta globaalikasvatuksen teemoista.

Gloaalikasvatusta onkin toteutettu suurimmassa osassa opettajankoulutuslaitoksia yksittäisinä pakollisina tai valinnaisena kursseina tai osana muita kursseja. Oulun yliopistossa toimii kuitenkin globaalikasvatuksen professuuri ja globaalikasvatukseen erikoistunut opettajankoulutusohjelma. Interkulttuurista opettajankoulutusta on kehitetty toimintatutkimuksen avulla (ks. Räsänen, Jokikokko, Järvelä & Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002) ja Räsänen (2009) argumentoi transformatiivisen globaalikasvatuksen puolesta opettajankoulutuksen kontekstissa. Tutkimuksen kautta on raportoitu myös toimivista kriittiseen globaalikasvatukseen läheisesti liittyvistä opettajankoulutuksen menetelmistä, esimerkiksi erilaisista monikulttuurisuuden erikoistuneista kursseista sekä kriittisyyttä, refleksiivisyyttä ja kulttuurienvälistä kompetenssia kehittävästä portfoliotyöskentelystä (Dervin & Hahl, 2014). Myös esimerkiksi globaalikasvatuksen kehitykseen, globaaliin vastuuseen ja lokaalin ja globaalin välisiin yhteyksiin liittyvistä kriittisyyteen perustuvista opettajankoulutuksen interventioista on tehty tutkimusta (Posti-Ahokas, Moate & Lehtomäki, 2020).

Räsänen (2007) korostaa eettisyyttä globaaliin vastuuseen ja kansalaisuuteen kasvattamisessa. Eettisyyteen ja vastuullisuuteen pyrkiessä pelkän tiedon tarjoaminen ei ole tarpeeksi opettajankoulutuksessa (ks. Layne, 2016). Dervin (2017) on tuonut esiin kokemuksellisuuden ja opetusta edeltävien kokemusten merkitystä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä. Jokikokon (2010) mukaan opettajien kulttuurienvälisessä oppimisprosessissa erityisesti informaali oppiminen on keskeistä. Lisäksi yhteisöllisiä ja osallistavia opetustapoja, joissa tehdään sitoutunutta pitkäjänteistä yhteistyötä ongelmanratkaisun äärellä, on korostettu tärkeinä kokemuksina tuleville opettajille (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004). Eri aineryhmien ja kurssien välillä on kuitenkin nähty olevan vähän yhteistyötä (Hökkä & Eteläpelto, 2014) ja Cantellin (2017) tarkastelussa opettajaksi opiskelevat eivät kokeneet saavansa opettajankoulutuksessa tarpeeksi valmiuk-

sia monialaisen opetuksen toteuttamiseen. Opettajan tutkinnon lyhyys ja intensiivisyys verrattuna opettajaksi kasvun laajaan prosessiin (esim. Jokikokko & Järvelä, 2013) vaatii myös täydennyskoulutuksen tarkastelemista.

Opettajankouluttajat ja opettajankoulutuksen kehittäminen

Etenkin kun halutaan kehittää kansallisella tasolla tarjottavaa perusopetusta perusteellisesti, tarkastelu on olennaista aloittaa opettajankoulutuksesta, sen rakenteista ja käytännöistä. Suomessa opettajankoulutusta on systemaattisemmin kehittänyt esimerkiksi Opettajankoulutusfoorumi. Opettajankoulutuksen kehittämisessä opettajankouluttajien tukeminen työssään ja ammatillisessa kehittymisessään on keskeistä (Husu & Toom, 2016, s. 24). Opettajankouluttajat ovat keskeisiä toimijoita opettajankoulutuksessa, sillä he ”vaikuttavat ratkaisevalla tavalla opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, pedagogisiin valintoihin ja konkreettiseen opetukseen opettajankoulutuksessa sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen” (Husu & Toom, 2016, s. 24).

Opettajankouluttajana toimivalle ei ole virallisia vaatimuksia, mutta suurimmalla osalla opettajankouluttajina toimivista on opettajan pedagogiset opinnot (Maaranen ym., 2019) ja kokemusta koulussa opettamisesta. Vanhemmilla lehtoreilla vaaditaan usein tohtoritason tutkinto ja moni tekee tutkimusta samanaikaisesti (Byman ym., 2020, s.3). Opettajankouluttajan rooli tutkijana vaikuttaa olevan vahva (Maaranen ym., 2020) ja opetuksen aihe perustuu usein itse tehtyyn tutkimukseen. Opettajankouluttajat näkevät opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuden tärkeänä pohjana ja omaa ammatillista kehittymistä edistetään usein oman tutkimuksen kautta (esim. Byman ym., 2020, s. 3). Toisaalta formaali ammatillinen kehittyminen esimerkiksi kurssien muodossa ei ole yhtä suosittua (Maaranen ym., 2020). Tämän voi nähdä haasteena globaalikasvatuksen laaja-alaisen teemojen käsittelyyn opettajankoulutuksessa, jos vain globaalikasvatukseen erikoistuneet opettajankouluttajat lisäävät osaamistaan aiheista. Yhteiskunnan arvot nähtiin kuitenkin tärkeinä sekä yhteiskunnalliset ja sosiaaliset muutokset huolenaiheina opettajien puheessa (Maaranen ym., 2019, s. 223).

Hökkä (2012) on väitöskirjassaan tutkinut opettajankoulutuksen kehittämisen haasteita, erityisesti opettajankouluttajien toimijuuden ja ammatillisen identiteetin kautta. Hökän (2012) väitöskirjatutkimuksessa opettajankouluttajien ja opettajankoulutuksen kehityksen esteinä nähtiin ammatillisen identiteetin uudelleenneuvottelun esteet, erityisesti opetettavien aineiden perusteella jakautuvien ryhmien välinen resurssikilpailu ja rajoja ylittävän yhteistyön puute sekä opettajankouluttajien yksilöllisen toimijuuden ja organisaation kehittämisen väliset ristiriidat. Tiukat vallitsevat diskurssit, eri aineisiin kiinnittyvät positiot ja yksilöllinen toimijuus yhteisöllisen sijaan voivat estää yhteisöllistä oppimista ja organisaation muutosta (Hökkä, 2012, s. 90). Hökkä (2012, s. 92) ehdottaa siirtymistä oppiaineisiin keskittyvästä resurssikilpailun kulttuurista kohti yhteistyötä opettajankoulutuksessa esimerkiksi ilmiöpohjaisten käytänteiden kautta, antaen tukea sekä yksilöllisen että kollektiivisen toimijuuden syntymiselle. Myös Byman ym. (2020, s. 17) korostavat henkilökunnalle tarjottuja mahdollisuuksia yhteisöllisen oppimisen ja reflektion prosesseihin. Heidän tutkimuksessaan selvisi myös, että opettajankouluttajien ammatilliselle kehittymiselle suurimpia hidasteita olivat liiallinen työmäärä ja ajan puute (Byman ym., 2020, s. 17).

Tutkimuksessa moninaisuuden huomioimisesta opettajankouluttajan työssä Timosen ja Kantelisen (2013) haastattelemat opettajankouluttajat toivat myös esiin haasteet ja rajalliset resurssit moninaisuuden sisällyttämiseksi opettajankoulutukseen - niin yksittäisinä, aiheeseen teoreettisesti pureutuvina oppimiskokonaisuuksina kuin kaikkiin opintoihin integroituneena näkökulmana. Timonen & Kantelinen (2013) tuovat esiin opettajankoulutuksen tarpeen opettajankouluttajien, opettajaopiskelijoiden sekä opettajana työskentelevien kohtaamisille ja oppimisen yhteisön luomiselle. Opettajankouluttajien rajoja ylittävä yhteistyö voi luoda tärkeää esimerkkiä opettajaksi opiskeleville (Hökkä, 2012, s. 101). Opettajankouluttajilla onkin tärkeä rooli liittyen myös globaalikasvatuksen laaja-alaiseen toteuttamiseen osana opettajankoulutusta.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa halusin ottaa osaa globaalikasvatuksen kehittämiseen opettajankoulutuksessa tutkimalla aihetta opettajankouluttajien näkökulmasta ja yhteistyössä heidän kanssaan. Tästä syystä päädyin tekemään tutkimusta toimintatutkimuksellisista periaatteista käsin. Tutkimuskysymysten sijaan toimintatutkimukselle on ominaista keskittyä enemmän tutkimustehtävän määrittelemiseen (Heikkinen, 2018). Tämän gradututkimuksen tutkimustehtävänä on laadullisen tutkimuksen menetelmin tuottaa kehitystyöhön soveltuvaa tietoa globaalikasvatuksen tilasta ja tavoitteista osana opettajankouluttajien työtä ja opettajankoulutusta. Tarkastelen erityisesti sitä, millaisia määritelmiä ja tavoitteita opettajankouluttajat asettavat globaalikasvatukselle sekä miten globaalikasvatusta voitaisiin toteuttaa opettajankoulutuksessa.

Tarkempia tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Miten opettajankouluttajat määrittelevät globaalikasvatusta ja sen tavoitteita?
2. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajankouluttajat näkevät globaalikasvatuksen toteuttamiselle suomalaisessa opettajankoulutuksessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta olen kiinnostunut siitä, miten kriittistä globaalikasvatusta käsittelevän työpajan kontekstissa opettajankouluttajat rakentavat globaalikasvatusta ja millaisiin tavoitteisiin he viittaavat puheessaan.

Toisen tutkimuskysymyksen kautta haluan selvittää, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajankouluttajat tuovat esiin puheessaan koskien globaalikasvatuksen toteuttamista opetuksessa, erityisesti opettajankoulutuksen kontekstissa.

5 Tutkimuksen toteutus

Laadullisen tutkimukseni lähestymistapa on toimintatutkimuksellinen, sillä toivon nykytilanteen kriittisen arvioinnin lisäksi voivani tutkimusprosessini kautta myötävaikuttaa toivottuun kehitysprosessiin globaalikasvatuksen laaja-alaisemmasta huomioimisesta opettajankoulutuksessa. Toivomani kehitys voi käytännössä näkyä esimerkiksi tutkimukseen osallistujien tiedon ja ymmärryksen laajenemisena, keskustelun mahdollistamisena ja yhteistyön virittymisenä tai jopa opettajankoulutuksen rakenteelliseen muutokseen vaikuttamisena. Tavoitteisiin pyrkieni päädyin tutkimusasetelmaan, jossa ryhmä opettajankouluttajia osallistuu järjestyhteistyössä organisoituun lyhytmuotoiseen kriittistä globaalikasvatusta käsittelevään työpajaan. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen toteutusta ohjaavat periaatteet sekä aineiston hankintaprosessin ja analyysin vaiheet.

5.1 Toimintatutkimuksen periaatteita

Toimintatutkimuksen keskeinen idea on osallistua käytännön kehittämistyöhön tuottamalla erilaisin tutkimusmenetelmin tietoa käytänteiden kehittämistä varten. Toimintatutkija osallistuu siis tutkimusprosessiin aktiivisesti objektiivisen ja ulkopuolisen tarkastelijan roolin ottamisen sijaan. Tutkimuksessa käytännön toimijat yhteistyössä refleктоivat ja kehittävät työtään, tarkastelevat toiminnan historiaa sekä kehittelevät uusia tapoja käsillä olevien ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Heikkinen, 2018.) Aaltolan ja Syrjälän (1999, s. 14) mukaan toimintatutkimukseen ”osallistujat joutuvat pohtimaan käsityksiään, arvoituksiaan ja taitojaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa” ja heidän mukaansa toimintatutkimus on olennaisilta osin kriittistä. Toimintatutkimuksen voidaan myös ajatella olevan yhteinen oppimisprosessi (Aaltola & Syrjälä, 1999, s. 15). Uutta tietoa arvioidaan syklisesti keskustelun, käytännön kokeilemisen ja aiempaan tietoon rinnastamisen kautta, ja prosessin kautta hankittuja kokemuksia ja tietoa on myös tarkoitus jakaa sen ulkopuolelle (Heikkinen, 2018).

Toimintatutkimus on ollut käytössä erityisesti kasvatuksen tutkimuksessa ja opettajankoulutuksen ja opettajatutkimuksen metodina – taustalla vaikuttaa ajattelu opettajasta tutkijana (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 29). Räsänen ym. (2018, s.

78) selvityksessä käy ilmi, että kulttuurista moninaisuutta ja siten myös globaalikasvatuksen teemoja koskevaa tutkimusta on tehty vähemmän toimintatutkimuksen lähtökohdista. Rajallisista resursseista johtuen oma tutkimukseni ei hyödynnä toimintatutkimukselle monesti ominaista projektimaisuutta ja ”itsereflektiivisyyden kehää”, jossa toimintaa havainnoidaan, reflektoidaan ja suunnitellaan uudelleen (Carr & Kemmis, 1986, viitattuna Heikkinen, 2018, s. 186). Heikkisen ja Jyrkämän (1999, s. 35, 55) mukaan toimintatutkimus on kuitenkin ”väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa”, jonka piiriin voidaan luokitella tutkimus, joka tutkii ihmisen sosiaalista toimintaa, käy vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikuttaa sen toimintaan.

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin järjestämällä työpaja kriittisestä globaalikasvatuksesta opettajankouluttajille. Koronatilanteesta johtuen työpaja organisoitiin etänä ja se koostui pääosin kriittisen lukutaidon kysymysten ohjaamasta ryhmäkeskustelusta liittyen globaalikasvatuksen tavoitteisiin ja rooliin opettajankoulutuksessa. Haastattelun sijaan ryhmäkeskusteluun aineistonhankintametodina paikantuu selkeästi ryhmän toiminnan vuorovaikutuksellisuus ja tiedon kontekstuaalisuus (Pietilä, 2017). Keskustelun fasilitaattorin tehtävänä on tukea ryhmän aktiivista keskinäistä vuorovaikutusta antamalla keskustelijoille paljon tilaa ja suuntaamalla keskustelua erilaisten näkökulmien ja moniäänisyyden esiin tuomiseksi (Pietilä, 2017). Varsinkin tämän tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa globaalikasvatuksen määritelmiä ja tavoitteita kriittisesti tarkastellessa osallistutaan yhteiseen tiedon tuottamisen prosessiin.

Ryhmäkeskustelussa voidaan tarkastella puheen taustalla olevia kulttuurisia käsitteitä ja normeja (Pietilä, 2017). Ryhmäkeskustelussa teemaa pohditaan yhdessä eri kannoilta – osallistujat saavat mahdollisuuden käsitellä usein itsestään selvänä nähtyjä asioita ja voivat myös asettaa kiistanalaiseksi toistensa merkityksiä (Alasuutari, 1994, s. 131-132). Toisaalta myös yksimielisyys antaa tilaisuuden tarkastella ryhmässä esitettyjen ajatusten rakentumista (Wilkinson, 1998, viitattuna Pietilä, 2017).

5.2.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimusta aloittaessa valikoin kohderyhmäksi mahdollisimman laaja-alaisesti luokanopettajakoulutuksen eri aineiden opettajankouluttajat Helsingin yliopistossa, mutta päädyin lopulta laajentamaan kohderyhmää yleisesti opettajankouluttajiin eri yliopistoissa. Karkeasti jaoteltuna opettajankouluttajat voidaan jakaa kasvatustieteiden, pedagogiikan sekä monialaisten opintojen opettajiin. Huomioitavaa on myös se, että Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin (Husu & Toom, 2016) mukaan opettajankoulutuksesta vastaavan henkilökunnan määrittely tapahtuu käytännössä eri tavoin eri yliopistoissa. Erityisesti monialaisten (eri aineiden didaktiikan) opettajankouluttajien tausta on hyvin heterogeeninen - moni on esimerkiksi väitellyt omasta aineestaan kasvatustieteiden sijaan. Tutkimukseen osallistumiseen ei vaadittu aiempaa tietämystä tai koulutusta globaalikasvatuksesta ja pyrin saamaan osallistujia kaikista ryhmistä.

Lähetin tutkimuskutsun Helsingin yliopiston sähköpostilistoille. Saadakseni tarpeeksi osallistujia, siirsin työpajan ajankohtaa ja jaoin kutsua lopulta myös muihin suomalaisiin opettajankoulutuslaitoksiin sähköpostin kautta. Ilmoittautuessaan tutkimukseen osallistujat vastasivat lyhyeen taustatietolomakkeeseen (liite 1), jolla kartoitettiin osallistujien tiedot, opetettavat aineet sekä pyydettiin omin sanoin kuvailemaan globaalikasvatusta. Tällä kysymyksellä pyrin saamaan käsitystä siitä, millaisia asioita globaalikasvatukseen liitetään ennen kriittiseen työpajaan osallistumista. Vapaaehtoisten osallistujien tiedot tallennettiin osallistujien luvalla tietoturvallisesti ja olin ainoa, joka pääsi tietoihin käsiksi.

Työpajaan osallistui viisi opettajankouluttajaa, jotka toimivat kolmessa suomalaisessa opettajankoulutuslaitoksessa. Suurin osa osallistujista oli ollut jollain tavalla yhteydessä globaalikasvatuksen teemoihin työnsä kautta. Osa heistä oli työskennellyt jo pitkään globaalikasvatuksen parissa, osa oli tullut pohtineeksi globaalikasvatuksellisia näkökulmia esimerkiksi oman opetettavan aineensa yhteydessä. Vain yksi osallistuneista ei ollut aiemmin osallistunut globaalikasvatuksen teemoihin liittyvään työpajaan tai lisäkoulutukseen. Globaalikasvatuksen

alalla toimivien opettajankouluttajien määrä on Suomessa pieni, joten anonymiteetin varmistamiseksi en jaa yksilökohtaisia, tarkempia tietoja osallistujien taustoista, opetettavista aineista tai statuksesta.

5.2.2 Työpajan suunnittelu ja pilotointi

Työpajan suunnittelun aikaan suoritin korkeakouluharjoitteluani Taksvärkki ry:ssä, joka valikoitui yhteistyötahoksi työpajan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Taksvärkki ry on suomalainen kehitysyhteistyö- ja globaalikasvatusjärjestö, joka toimii nuorten oikeuksien ja yhdenvertaisuuden puolesta. Taksvärkki tunnetaan usein keräyksestään, jonka lisäksi se on Suomen globaalikasvatuskentällä keskeinen toimija. Taksvärkki tarjoaa esimerkiksi menetelmämateriaalia, koulutusta ja kouluvierailuja sekä tekee pitempiketoista kouluyhteistyötä Maailmankansalaisen koulu -verkoston kautta. Yhdessä Taksvärkin globaalikasvatuksen suunnittelijan kanssa järjestimme useita suunnittelutapaamisia, joissa käsitelimme työpajan sisältöjä ja toteutustapoja. Vaikka päävastuu sisällön suunnittelemisesta oli minulla tutkijana, sain Taksvärkin kautta tutkimukseen mukaan vankkaa asiantuntijuutta globaalikasvatuksesta sekä tukea käytännön toteutukseen.

Työpajan tavoitteet muodostuivat tutkimukselle suunnitteluvaiheessa asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta. Työpajan tavoitteina oli esitellä ja pohtia erilaisia näkökulmia globaalikasvatukseen erityisesti kriittisestä näkökulmasta, herätellä omakohtaista reflektiota globaalikasvatuksen roolista omassa työssä, sekä tarjota mahdollisuus pohtia yhdessä tapoja, joilla omaa työtä ja opettajankoulutusta voisi kehittää globaalikasvatuksen näkökulmasta.

Andreottin (2011) esittelemä menetelmä Open Space for Dialogue and Enquiry (OSDE) tarjosi toimivan pohjan työpajan suunnittelulle. Menetelmässä keskustelun ideana on tarkastella jotakin tiettyä globaalia teemaa kriittisen lukutaidon kysymysten avulla, ilman tarvetta päästä lopulliseen yhteisymmärrykseen aiheesta. Keskustelun periaatteet perustuvat jokaisen osallistujan tiedon kontekstuaalisuuden, vaillinnaisuuden sekä haastamisen mahdollisuuksien tunnistamiseen ja keskustelun pyrkimyksenä on ”terävöittää ja laajentaa” käsitystä keskustelun kohteena olevasta teemasta. (Andreotti, 2011, s. 198). Myös keskustelun fasilitoijan

roolina on olla aktiivinen osallistuja keskustelussa esiin tuotuja näkökulmia haastaen ja keskustelijoiden johdattaminen tarvittaessa pois päin konsensuksesta. Oma roolini ja tehtäväni tutkijana oli siis toimia niin keskustelun fasilitaattorina kuin aineiston hankkijana.

OSDE-menetelmän keskustelu koostuu seuraavista vaiheista: (1) virike ja kriittinen tutustuminen erilaisiin näkökulmiin, (2) informoitu ajattelu tiedonlähteistä ja valtavirrasta poikkeavista näkemyksistä, (3) itsenäiset refleksiiviset kysymykset, (4) ryhmädialogi avainasemassa olevista jännitteistä ja kollektiivisen tiedon rakentaminen, (5) ongelmanratkaisutehtävä tosielämän päätöksentekotilanteesta sekä lopuksi (6) osallistumisen ja oppimisen reflektointi (Andreotti, 2011, s. 200). Tämän tutkimuksen teema keskittyi globaalikasvatukseen, jonka ympärille myös OSDE-metodin pohjalta ideoidun työpajan keskusteluteemat rakennettiin. Taulukossa 1 on kuvattu tätä tutkimusta varten suunnitellun, OSDE-menetelmän pohjalta sovelletun työpajan kulku teemoineen ja kysymyksineen. Aikaa työpajalle ja keskusteluille varattiin 2,5 tuntia, eli enemmän kuin alkuperäisessä OSDE:n metodissa (työpajan diat liite 2).

Taulukko 1: Työpajan vaiheet

Teema	Toiminta	Kysymyksiä
Näkökulmia globaali-kasvatukseen	Erilaisten tavoitteiden määrittelyjen itsenäinen lukeminen Ryhmäkeskustelu Ryhmäkeskustelu vallalla olevista näkemyksistä	Nousiko esimerkeistä asioita, joita et ollut aiemmin ajatellut? Millaisia oletuksia väitteiden taustalla on? Millaisia seurauksia näillä oletuksilla on? Voiko kaikista väitteistä olla samaa mieltä? Mitkä ovat vallalla olevia näkemyksiä? Miksi? Miten valtanäkemykset on muodostettu? Mistä olen itse saanut näkökulmaa globaalikasvatukseen?
Globaali-kasvatusta toisin? (oma lisäys)	<i>Globaalikasvatuksen kentän ja globaalikasvatus toisin -teorian esittely</i> <i>Moderniteetin rakentama talo</i>	<i>Millaiseen asumiseen kasvatus ja koulutus antaa puitteet? Lupaako kasvatus ja koulutus samoja asioita kuin vanha talo (varmuutta ja turvaa), vaikka oltaisiin valmiita rakentamaan uutta? Millaisia haasteita syntyy, jos yritetään rakentaa uutta taloa samalla asuttaen vanhaa? Millaista oppimista tarvittaisiin purku- ja (uudelleen)rakennustöissä?</i>
Itsenäinen reflektio (Tauko)	Itsenäinen reflektio omasta näkemyksestä globaalikasvatuksesta	Mitä mieltä olen itse tästä aiheesta? Miksi? Kuinka varma olen siitä mitä ajattelen? Missä määrin olen avoin näkemysteni haastamiselle?

Globaali- kasvatuksen tavoitteet ja mahdollisuudet	Ryhmäkeskustelu	Millaista globaalikasvatusta kouluissa tulisi toteuttaa? Tavoitteet? Käytännön taso? Millaista globaalikasvatusta kouluissa on mahdollista toteuttaa? Esteet ja rajoitukset? Seuraamukset?
Globaali- kasvatus opettajan- koulutuksessa	Ryhmäkeskustelu	Miten itse käsitteisin yhteiskunnallisia ja globaaleja ilmiöitä opetustilanteessa? Olsivatko valintani erilaisia ilman näitä harjoituksia? Millaisia haasteita kohtaisin? Millaiset työn rakenteet, ympäristö, käytänteet tai suhteet tukisivat globaalikasvatuksen toteuttamista opettajankoulutuksessa?
Yhteenveto ja palaute	Keskustelun yhteenveto, suullinen palaute ja palautelomakkeen jakaminen	Mitä olen oppinut... ... itsestäni? ... toisista? ... tiedosta ja oppimisesta? ... eroista? ... globaalikasvatuksesta? Oletko sitä mieltä, että osallistujat pystyivät ilmaista itseään vapaassa ja turvallisessa tilassa? Mitä tilassa olisi voitu tehdä paremmin ryhmän oppimisprosessin ja suhteiden kehittämiseksi?

Osaa työpajan sisällöstä pilotoitiin suunnitteluprosessin yhteydessä. Ryhmäkeskustelun pilotoinnissa tutkija voi testata teemarungon ja materiaalien toimivuutta sekä kerryttää kokemusta keskustelun fasilitoimisesta (Pietilä, 2017). Osaa työpajan keskustelutehtävistä käytiin läpi Taksvärkin globaalikasvatuksen työryhmän tapaamisessa. Työryhmässä toimii vapaaehtoisena globaalikasvatuksesta kiinnostuneita tai alalla toimivia henkilöitä. Pilottityöpajasta sai arvokasta palautetta, jonka perusteella esimerkiksi muokattiin globaalikasvatuksen määritelmiä paremmin ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi sekä lisättiin osio globaalikasvatuksen kentästä ja dekoloniaalisesta lähestymistavasta. Työpajan osallistujilta ei vaadittu aiempaa osaamista globaalikasvatuksesta, joten koimme, että etenkin marginaalisempien näkemysten taustaa oli tarpeen avata kaikille osallistujille.

Pilotoinnista sai myös itselle kaivattua kokemusta uudenlaisen ja kriittisen ryhmäkeskustelun vetämisestä. Pilotoinnissa nousi esiin tarve edelleen selkeyttää jo työpajan alussa omaa roolia fasilitaattorina ja tutkijana, joka ohjaa keskustelua ja voi osallistua siihen tarpeen tullen. Omasta kokemuksesta heräsi paljon miet-

teitä siitä, miten voidaan kysyä jopa haastavia kysymyksiä ja toisaalta antaa osallistujien puhua omista näkökulmistaan. Välttääksemme luomasta ylimääräistä painetta liittyen osallistujien titteleihin ja asemiin, päätimme, ettei työpajan alun esittelyssä tarvitse kertoa omaa työtaustaa.

5.2.3 Työpajan toteuttaminen

Työpaja järjestettiin helmikuussa 2021 ja se toteutettiin etänä videokeskustelupalvelu Zoomissa. Työpajan fasilitaattorit ja osallistujat osallistuivat videopuheluun eri sijainneista. Työpajan alussa fasilitaattorit ja osallistujat esittelivät itsensä, minkä jälkeen kerrattiin tutkimuksen ja työpajan tavoitteet sekä kerrottiin työpajan menetelmästä ja sisällöstä lyhyesti. Työpajan suunnitteluvaiheessa olimme päättäneet, ettemme halua liikaa korostaa kenenkään titteleitä tai rooleja, mutta ne tulivat kuitenkin työpajassa enemmän tai vähemmän esiin. Myöhemmin myös palautteessa tuotiin esiin se, että keskustelun kannalta olisi voinut olla hyödyllistä esitellä tarkemmin osallistujien taustoja ja lähtökohtia.

Jokaisessa työpajan keskusteluosiossa osallistujille annettiin mahdollisuus pohdita annettua kysymystä muutama minuutti itsekseen ennen yhteistä keskustelua. Keskustelu lähti tämän jälkeen hyvin käyntiin - osallistujat toivat esiin omia huomioitaan ja tarttuivat toistensa sanomisiin. Keskustelu oli sen osalta onnistunut, että rajallisesta ajasta huolimatta kaikki saivat suhteellisen tasapuolisesti puheenvuoroja. Käytännössä jokainen osallistuja sai vähintään yhden puheenvuoron jokaisessa keskusteluosiossa.

Keskusteluihin oli valittu paljon kysymyksiä työpajan aikaan nähden, mutta oman kokemukseni mukaan työpajan ohjatun sisällön kautta osallistujat saatiin johdattua ajattelemaan aiheeseen liittyviä erilaisia näkökulmia. Työpajan edetessä ja keskustelun soljuessa huomasin, että on hyödyllisempää ja ajan kannalta antoisampaa antaa enemmän tilaa opettajankouluttajien omille näkemyksille. En siis osallistunut keskusteluun yhtä aktiivisesti kuin olin suunnitellut ja niin toimi myös toinen fasilitaattori. Tämä tarkoitti sitä, että OSDE-menetelmään liittyvä aktiivinen

kyseenalaistaminen jäi vähemmälle huomiolle keskustelussa. Oma roolini työpajassa keskustelun ohjeistamisen lisäksi oli lähinnä puheenvuorojen jakamista ja muutamia yksittäisiä kommentteja opettajankouluttajien puheenvuoroihin.

Työpajan lopussa aikaa ei jäänyt enää yhteenvedolle. Työpajan jälkeen osallistujille lähetettiin työpajan materiaalit sekä palautekysely (liite 3), jolla haluttiin saada tietoa osallistujien yksilöllisistä kokemuksista ja oppimisesta työpajan teemoihin liittyen sekä kartoittaa työpajan toimivuutta ja vaikuttavuutta.

5.3 Aineisto ja analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu työpajan aikana tuotetusta ryhmäkeskustelu- ja tekstimateriaalista sekä taustalomakkeesta (liite 1) ja palautekyselystä (liite 3) avoimine kysymyksineen. Koko työpaja videoitiin Zoomin tallennustoiminnolla ja lisäksi äänitettiin myös älypuhelimella. Työpajassa käydyt yhteiset keskustelut litteroitiin Microsoft Wordin Transcribe-toimintoa hyödyntäen. Sanatarkasti litteroitua keskusteluaineistoa tuli noin 38 sivua. Kirjasin litteraatioon myös naurahdukset, sillä koin niiden tuovan lisäinformaatiota puheen sisällön tulkitsemiseen. Luettavuuden vuoksi poistin käyttämästäni otteista täytesanat, jotka eivät vaikuttaneet puheenvuoron asiasisältöön. Numeroin opettajankouluttajat satunnaisessa järjestyksessä ja muokkasin myös tunnistettavia tietoja osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi. Keskusteluaineisto koostui suurimmaksi osaksi opettajankouluttajien puheenvuoroista. Aineistoksi luettiin mukaan myös työpajan aikana tuotettu anonymisti tuotettu kirjallinen materiaali Googlen Jamboard-sovelluksessa (liite 4) sekä omia muistiinpanoja prosessin varrelta.

5.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Analysoin aineistoa laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa selkeyttämällä ja tiivistämällä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 138). Sisällönanalyysissä aineistosta rakennetaan tiivistetty kuvaus ja tulokset liitetään laajempaan kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Aineiston koodausvaiheen jälkeen

analyysia työstetään tarkastelemalla sitä, mikä sisällöissä on kiinnostavaa, millaisia eroavaisuuksia ja yhtenäisyyksiä siitä voi tulkita sekä millaista kokonaiskuvaa yksityiskohdista voi muodostaa (Vuori, 2021; Graneheim, Lindgren & Lundén, 2017, s. 30). Vaikka analyysini oli induktiivista eli aineistolähtöistä, erilaiset globaalikasvatusta ohjaavat orientaatiot vaikuttivat myös ajatuksena taustalla analyysia tehdessä. Peilasin opettajankouluttajien puheessa tuotettuja kuvauksia globaalikasvatuksesta siis myös neoliberaaliin, liberaaliin, kriittiseen ja post-kriittiseen globaalikasvatukseen (ks. luku 2.2).

Laadullinen sisällönanalyysi on metodi, joka sopii erilaisista teoreettisista ja epistemologisista lähtökohdista tehtyyn tutkimukseen ja sen käyttämisen yhteydessä on tärkeää selvittää, millaisista oletuksista analyysiin lähdetään. Nojauduin analyysissani sosiaalisen konstruktionismin mukaiseen ajatteluun, jossa merkitykset ja kokemukset ovat sosiaalisesti rakentuneita ja uudelleen tuotettuja (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 141). Tutkijana tekemäni tulkinnat ovat vain yksi versio sosiaalisista todellisuuksista (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 143). Erityisesti ryhmäkeskusteluaineistoa on tärkeää tarkastella tietyssä tilanteessa tuotettuna puheena (Alasuutari, 1994, s. 135). Aineiston analyysissa koin tärkeänä muistaa työpajan konteksti ja ajallinen eteneminen suhteessa osallistujien esiin tuomiin näkemyksiin. Monet näkemykset ja ajatukset ovat voineet olla osallistujilla jo ennen työpajaan osallistumista, mutta uusia yhteyksiä on myös syntynyt ja tuotu esiin yhteisen keskustelun sosiaalisessa kontekstissa. Tähän liittyen koin analyysiprosessissa tärkeäksi myös pidättäytyä liiallisesta yksittäisten osallistujien profiloimisesta ja keskittyä enemmän teemoihin, joista puhutaan yhteisesti.

Opettajankouluttajien puheenvuorot olivat suhteellisen lyhyitä ja liittyivät myös toisiinsa. Työpajan luonteesta ja pituudesta johtuen tutkijana näin lähes kaiken puheen keskusteluaineistossa merkittävänä tarkastellessani sitä, millaisia asioita opettajankouluttajat tuovat esiin keskustellessaan globaalikasvatuksesta yhdessä toisten opettajankouluttajien kanssa, peilaten samalla työpajan sisältöihin ja kysymyksiin. Pyrkimyksenäni oli siis kuvata mahdollisimman rikkaasti koko tutkimusaineistoa ja sen keskeisimpiä teemoja ja nostaa esiin myös niiden sisäistä ristiriitaisuutta. Keskityn analyysissa kuvailun lisäksi latentteihin, tulkittuihin merkityksiin (Graneheim, Lindgren & Lundén, 2017). Analyysivaiheen tulkinnat ovat

tutkijan ja tekstin yhteistuotos (Mishler, 1986, viitattuna Granheim, Lindgren & Lundman, 2017, s. 29). Tämän takia on myös tärkeää selkeys siitä, milloin kuvaillaan omia tulkintoja ja milloin haasteltavien sanomisia (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017, s. 33).

Sisällönanalyysia on voitu tehdä monenlaisista lähtökohdista, joten on myös tärkeää tarkasti perustella ja kuvailla analyysiprosessin valinnat ja kulku. Litteroinnin ja aineistoon tutustumisen jälkeen ensimmäisellä analyysikierroksella paikansin ylinvaamalla litteroidusta aineistosta tutkimuksen aiheeseen liittyviä puheenvuorojen otteita. Lukiessani ryhmäkeskusteluaineistoa ja opettajankouluttajien puheenvuoroja pohdin mistä niissä puhutaan ja tunnistin kolme toistuvaa yläteemaa, joita lähdin paikantamaan tekstistä: globaalikasvatuksen määrittely ja tavoitteet, sen toteuttamisen haasteet ja käytännön mahdollisuudet. Näiden yläteemojen avulla muodostuivat myös tarkemmat tutkimuskysymykset.

Hahmottaakseni keskustelun kenttää tein ajatuskarttoja (Miro-sovelluksella), joissa jaottelin keskustelun aiheita koodaten niitä eri värein ja yhdistelemällä niitä keskenään. Samankaltaisuuksien ohella tunnistin puheesta erilaisia ristiriitoja ja mahdollisia vastakkaisuuksia. Liitin ajatuskarttaan myös opettajankouluttajien Jamboard-alustalle kirjoittamia ajatuksia. Kokosin samalla värillä koodattuja puheenvuoroja yhteisen otsikon alle. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiprosessiani ohjasivat kysymykset: Mitä globaalikasvatus on tai tavoittelee? Mitä globaalikasvatuksen ei pitäisi olla tai tavoitella? Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla opettajankoulutuksen mahdollisuudet ja haasteet kietoutuivat yhteen, joten käsittelin niitä rinnakkain. Esimerkiksi dialogisuudelle nähtiin mahdollisuus opettajankoulutuksessa, mutta sen toteuttamisen haasteeksi koettiin esimerkiksi suuret opiskelijaryhmät ja ajan puute. Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Keskustelujen teemat etenivät ajallisesti globaalikasvatuksen tavoitteiden määrittelyjen tarkastelemisesta kohti globaalikasvatuksen kontekstia kouluissa ja opettajankoulutuksessa, mutta viittauksia eri aiheisiin tuli eri kohdissa työpajaa. Pyrin parhaani mukaan kontekstualisoimaan puheenvuorot niiden vuorovaikutuskontekstiin tuloksia esitellessäni.

6 Globaalikasvatuksen määrittelyä ja tavoitteita

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tarkastella, miten opettajankouluttajat määrittelevät globaalikasvatusta ja sen tavoitteita kriittisen globaalikasvatuksen työpajan kontekstissa. Tarkastelen myös opettajankouluttajien ennen työpajaa kirjoittamia globaalikasvatuksen määrittelyjä. Paikansin keskustelusta seuraavat teemat: yhteiset arvot ja päämäärät (6.1), suhde muihin kasvatukseen ja koulutuksen tavoitteisiin (6.2), valtasuhteet, kriittisyys ja näkökulmat (6.3), vastuu, toimijuus ja tunteet (6.4), aktiivinen toiminta ja dialogi (6.5) sekä muutoksen luonne (6.6). Peilaan esiin teemoja myös aiempaan tutkimukseen ja globaalikasvatuksen diskursiivisiin orientaatioihin (ks. luku 2).

6.1 Yhteiset arvot ja päämäärät

Gloaalikasvatuksen taustalla olevista arvoista ja sen päämääristä käytiin keskustelua. Opettajankouluttajien ennen työpajaa kirjoittamissa määrittelyissä globaalikasvatuksen tavoitteissa korostui globaali kestävyysnäkökulma. Globaalikasvatuksen pyrkimyksenä nähtiin tukea tavoitetta ”eettisesti ja ekologisesti kestävästä maailmasta”, ”globaalista hyvinvoinnista (fyysinen ja psyykinen sekä aineellinen ja aineeton)” sekä ”kestävällä ja inklusiivisella tavalla globalisoituvasta maailmasta, jossa inhimillinen moninaisuus ilmenee myös koherenttina rikkautena ja kokonaisuutta edistävänä voimavarana”. Ylipäätään kestävyys viitattiin useammassa määritelmässä, joissa kestävyttä jaoteltiin taloudelliseen, kulttuuriseen, sosiaaliseen ja ekologiseen, tai ekologiseen ja eettiseen.

Kestävyyden korostuminen ei ole yllättävää siitä näkökulmasta, että globaalikasvatusta oikeutetaan ja käytännössä toteutetaan tukemaan globaalilla tasolla määriteltyjä kestävä kehityksen tavoitteita (Agenda2030, ks. luku 2.1). Kestävyttä voidaan kuitenkin määritellä monen eri ulottuvuuden kautta. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että vaikka kestävyys tuli esiin monessa muodossa ennen työpajaa kirjoitetuissa määrittelyissä, työpajassa kestävä kehityksen tavoitteisiin toimintaa ohjaavana viitekehyksenä viitattiin vain kerran. Esimerkiksi yksi opettajankouluttaja pohti sitä, että *”kun päästiin niistä vuosituhattavoitteista*

globaaleihin kestävä kehityksen tavoitteisiin niin selvästi monelle anto niinku lisää tarttumapintaa joihinkin globaaleihin tavoitteisiin” (H4). Kestävä kehityksen tavoitteet nähtiin mahdollisesti toimivana lähtökohtana globaalikasvatukselle, joka pyrkii globaaleihin tavoitteisiin ja huomioi myös luonnon näkökulmaa.

Moninaisuus ja moniarvoisuus tuli esiin keskusteltaessa globaalikasvatuksen taivitemääritelmien taustaoletuksista. Yksi opettajankouluttajista (H2) halusi nostaa tarkasteluun moninaisuuden ja moniarvoisuuden näkemisen ”itsessään tavoiteltavina ja ihanteellisina olotiloina”. Hänen puheessaan maailman kriisitila ja nykyajan moninaisuus näyttäytyi välitilana:

Sen ei ole tarkoituskaan olla pysyvä tila, elikkä täytyisi myös samalla hakea yhtenäisyyttä, ykseyttä, yhtenäisiä, koska mikään yhteiskunta ei pysy pystyssä ilman semmoista sense of mission, englanniksi sanotaan. Semmoista päämäärähakuisuutta. Jos ainoana tavoitteena vaan on elää OK rinnakkain ja sietää toistemme erilaisuus ja parhaassa tapauksessa tehdä vähän yhteistyötäkin siinä, niin se on itse asiassa aika ohut tavoite. Hyvin pitkällä tähtäimellä. Se on toki hyvä nyt, mutta se ei ole riittävä. (H2)

Yhtenäiseen ideologiaan, johon kaikkien tulisi mukautua, ei ollut opettajankouluttajan (H2) mukaan paluuta, mutta hän suhtautui kriittisesti siihen, että monikulttuurinen rinnakkain eläminen ja erilaisuuden sietäminen olisi itsessään riittävä tavoite globaalikasvatukselle. Moninaisuuden arvostamisen ja hyväksymisen ohella yhteisen toiminnan tulisi perustua yhteisille arvoille ja päämäärille.

Yhteisten arvojen ja päämäärien etsintään liittyen toisen opettajankouluttajan puheenvuorossa korostui työpajassa useaan otteeseen esille tullut ajatus siitä, miten globaalikasvatuksen kenttää leimaa käsitteiden epäselvyys, monet näkökulmat ja arvolähtökohdat. Opettajankouluttaja nosti esiin, miten keskustelijoiden ennako-oletuksista ja kontekstista johtuen puhe globaalikasvatuksesta ja sen tavoitteista kääntyy usein lähikäsitteiden, kuten monikulttuurisuuden, kansainvälisyyden tai kansalaisuuden puimiseen. Seuraava ote kuvaa opettajankouluttajan yritystä löytää yhteistä arvopohjaa ja myös vakautta epävarmuuden keskelle:

Mä ehkä ite siinä kohtaa pedagogina, jos puhutaan joko niistä oletuksista tai absoluuttista arvoista tai päämääristä, niin oikeastaan ainut mitä mä koskaan nostan esiin on YK:n ihmisoikeuksien julistus ja sit sen jälkeen yritän kysyä sitä, että voisiko tää olla se mistä tavallaan lähdetään ja mitä lopulta tavoitellaan kaikella sillä

mistä me puhutaan, jotenkin vähän niinku ehkä eri näkökulmista ja eri käsitteillä. Tää on ehkä se yks mun tapa semmosis hetkissä, jolloin tuntuu, että on vähän epävakaa pohjalla se, et ymmärränks mä mistä keskustellaan. (H4)

YK:n ihmisoikeuksien julistuksen käyttäminen esimerkkinä yhteisestä arvopohjasta globaalikasvatukselle on liitettävissä erityisesti liberaaliin humanismiin kiinnittyvän globaalikasvatuksen lähtökohtiin (ks. luku 2.2.1). Ihmisoikeudet ovat niin perusopetuksen opetussuunnitelman kuin monista erilaisista lähtökohdista toteutetun globaalikasvatuksen lähtökohta. Toisaalta ihmisoikeusnäkökulmaa on kritisoitu läntisestä näkökulmasta rakennettuina ja kulttuurista ylivaltaa oikeuttavana, universaalina nähtynä viitekehyksenä (ks. luku 2.2.1). Huomioitavaa on myös se, ettei ihmisoikeuksia nimellisesti mainittu kertaakaan globaalikasvatuksen määrittelyissä ennen työpajaa.

Yhteiset arvot ja päämäärät tulivat puheessa esiin globaalikasvatuksen ja yhteisen toiminnan moottoreina. Kuten yksi opettajankouluttajista mainitsi, ”pohjimmiltaanhan pitäis mennä joistakin arvoista” (H5). Globaalikasvatusta tukevia arvoja on voitu määritellä esimerkiksi OPSissa tai Agenda2030-tavoitteissa, jotka voivat antaa pohjaa käytännön toteuttamiselle. Toisaalta tässä herää kysymys siitä, minkä prosessien kautta yhteisiä arvoja ja toiminnan lähtökohtia määritellään. Esimerkiksi yhden opettajankouluttajan tunnisti arvolatautuneen ilmaisun globaalikasvatus toisin -ajattelun (Andreotti ym., 2019) tavoitteissa, jotka liittyivät nykyisen järjestelmän haitallisiin taipumuksiin, kysyen kuka haitallisuuden määrittelee. Globaalikasvatuksen lähtökohtien määrittely ei siis näyttäydä yksioikoisena ja toisaalta valmiiksi luotuihin tavoitteisiin ja päämääriin suhtauduttiin myös ehdottamaan ja neuvottelevaan sävyyn.

6.2 Suhde muihin kasvatukseen ja koulutuksen tavoitteisiin

Opettajankouluttajien puheessa globaalikasvatusta ja sen tavoitteita pohdittiin myös suhteessa muihin kasvatukseen ja koulutuksen tavoitteisiin. Globaalikasvatuksen tavoitteita kuvaavista lainauksista nostettiin esiin heti ensimmäisessä lainauksessa (OECD) esitetty maininta, jonka mukaan globaalikasvatuksen yhtenä tavoitteena on voida menestyä muuttuvilla työmarkkinoilla. Työelämäorientaatio

rakennettiin opettajankouluttajien puheessa muihin tavoitemääritelmiin nähden poikkeavana eetoksena.

Joo mä kans tohon ensimmäisenä lukemaani kyllä jotenkin jäin jumiin ja sit jotenkin helpotuin ku mä luin noin muut (naurahtaa). Et se on jotenkin kyl täysin eri paradigmasta ja maailmasta toi ensimmäinen, tämmönen tosi välinearvo tulee jotenkin mieleen sanana kun tuota lukee, et taas jälleen kerran yksi asia mitä esimerkiksi tulevien opettajien pitäisi saada listalta tsekattuu no niin et globaalikasvatus check, nyt olen taas paremmin työllistytävä kansalainen (naurahtaa). (H4)

Gloaalikasvatukseen liittyvä osaaminen asettuu opettajankouluttajan puheessa osaksi muita tuleviin opettajiin kohdistuvia vaatimuksia ja välineellisyyttä leimaavaa ajattelua, jossa tavoitteena on työllistyminen. Opettajankouluttajan ilmaisema helpotus viittaa myös siihen, miten työelämän hyötyjä korostavaan globaalikasvatukseen ei ole sitouduttu. Globaalikasvatuksen neoliberaali tulkinta, jossa globaalikasvatus ja globaalit kompetenssit nähdään palvelemissa työelämän tarpeita ja kansallista kilpailukykyä (ks. luku 2.1.1), asettui siis kriittisen katseen alle.

Vaikka työmarkkinoihin viittaavan puheen koettiin olevan kotoisin eri maailmasta ja siitä pyrittiin erottautumaan, se tunnistettiin kuitenkin myös kasvatuksen ja koulutuksen alalla vallitsevaksi tavaksi puhua. Globaalikasvatus ja sen tavoitteet paikantuivat siis opettajakouluttajan (H4) puheessa myös muiden koulutuksen tavoitteiden kentälle. Hän nosti esiin, miten globaalikasvatuksen määrittelyssä on tärkeää ja haastavaa ylipäättään kommunikoida tavoitteita suhteessa niihin:

Tosi eri kieltä mut sitten taas just sitä kieltä mitä ollaan ehkä totuttu tunnistamaan ja käyttämään ja tavallaan hyvä haaste globaalikasvatuksen sanottamiselle, että miten me ollaan tosia sille mitä ehkä pohjimmiltaan toivotaan et tavoitellaan, mutta et miten se kommunikoidaan niin että... et se näyttäytyy jotenkin suhteessa kaikkiin muihin tällaisiin, vaikka oppimistavoitteisiin tai... yksilön tavoiteltavissa oleviin ominaisuuksiin. (H4)

Lisäksi puhe oppimisesta, oppimisympäristöistä ja -teknologioista nähtiin korostuneen suomalaisen koulutuksen kontekstissa ja ”oppimisdiskurssi” asettui opettajankouluttajan (H6) puheessa osittain ristiriitaiseen asemaan globaalikasvatuksen kanssa, jota pyrittiin näkemään nimenomaan kasvatuksellisuuden ja kasvatuksellisten päämäärien kautta.

6.3 Valtasuhteet, tieto ja näkökulmat

Kriittisen globaalikasvatukseen perustuvassa työpajassa kriittinen näkökulma oli odotettavasti tarkastelun alaisena keskustelussa, mutta opettajankouluttajien ennen työpajaa kirjoitetuista määritelmistä vain yksi erottui kriittisyyttä korostavana. Kriittistä näkökulmaa esiin tuovassa määritelmässä kuvailtiin globaalikasvatusta, jossa tarkastellaan eriarvoistavia rakenteita ja kyseenalaistetaan asetettuja tavoitteita. Tulkitsin määritelmässä tarkasteltavan globaalikasvatuksellista lähestymistapaa erityisesti opettajan tai kasvattajan näkökulmasta:

Gloaalikasvatuksella tarkoitetaan sellaista lähestymistapaa, jossa tuodaan näkyväksi koulutuksen (sekä yhteiskunnan) eriarvoistavat rakenteet ja osataan kriittisesti analysoida koulutuspoliittisia linjauksia.

Työpajassa kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteidenmäärittelyä (Andreotti, 2006, 2014a) pohtiessaan opettajankouluttaja (H8) nosti esiin valtasuhteiden tunnistamisen tärkeyden. Hän korosti sitä, miten oman kulttuurisen perinnön tarkastelun lisäksi tietopohjan rakentumisen prosessia tulisi ymmärtää, etenkin kun tietä todellisuutta, niin kulttuurista kuin tiedollista, välitetään aina opetuksen kautta.

Aina mä just mietin tota kulttuuriperintöä, mikä on siis todella tärkeää, mutta en tiedä, mutta siis mun mielestä edelleenkin me ei tunnisteta myös sitä, että ihmisillä on erilaisia tietopohjia. Tavallaan, että päästäisiin vielä siitä kulttuuriperinnöstä siihen ymmärrykseen, että ihmiset tulee aina, et meidän tieto pohjautuu johonkin ja tavallaan keitä on ne ihmiset, jotka on vaikuttanut meihin ja meidän tietorakennelmien rakentumiseen. Ja tavallaan miten me saadaan ne siellä globaalikasvatuksen kentällä korkeakouluissa, missä tahansa koulutuksen eri tasoilla, niin miten me saadaan ne otetuksi huomioon, kun me opetetaan, tavallaan se todellisuus, että kun me opetetaan jotakin, niin me voidaan aina samalla niin myös jättää huomiomatta jotakin tärkeitä joillekin toisille ihmisille ja toisille ihmisryhmille. Et ei se pelkästään se kulttuuriperintö vaan se on myös niinku se tietopohja. (H8)

Opettajankouluttajan puheessa oman kulttuurisen perinnön ja omien taustaoleustusten refleктоimisen lisäksi nähdään tärkeänä tarkastella tiedon muodostumista ja erilaisia tietopohjia sekä tunnustaa se, että asioita käsitellään aina tietystä näkökulmasta, jolloin toiset näkökulmat jäävät pimentoon. Tässä puheenvuorossa korostuu kriittisen globaalikasvatuksen määrittelyissä keskeinen epistemologinen taso, varsinkin kun tarkastellaan koulutuksen roolia tietyistä lähtökohdista määritellyn ja tärkeänä pidetyn tiedon välittämisessä (ks. luku 2.2.2).

Ennen työpajaa kirjoitetuissa määritelmissä mainittiin myös lokaalin ja globaalin todellisuuden välisten yhteyksien luominen osana globaalikasvatusta. Globaalikasvatuksen kentällä vallalla olevia näkemyksiä pohdittaessa ympäristökasvatuksen taustasta tuleva opettajankouluttaja (H5) nosti esiin globaalikasvatuksen monissa määritelmissä piilevän ihmiskeskeisyyden, maapallon ja luonnon näkökulman sijaan. Opettajankouluttaja (H5) ehdottaa, että globaalisuutta globaalikasvatuksessa voisi lähteä tarkastelemaan enemmän luonnosta kuin ihmisistä käsin:

--- se mikä itselleni on aina ensimmäisenä pomppaa silmään ja korvaan, et ikään kuin se ihmiskeskeinen maailmankuva. Et me lähetään tarkastelemaan maapalloa tai globusta, tai globaali kai tulee siitä ympäripyöreestä tai pyöreestä taivaankappaleesta, niin toki itse aina havahdun siihen, että mitä jos me käännetäänkin tää näkökulma? Et me ei, katsotaankin, et ei katsotakaan sitä pyöreää palloa ihmisen näkökulmasta. Vähän mitä tota H6 sanoit kasvatuksesta, vähän niinku samantyyppinen ajatus, että jos meillä ei tätä palloa ole niin mitä me, mitä sitten on, että missä me sitten asutaan? (H5)

Puheenvuorosta voi tulkita kritiikkiä ihmisen itsekeskeisyyttä ja ylivoimaisuutta korostavaa ajattelua kohtaan, opettajankouluttajan viitatessa maapallon keskeiseen rooliin ihmiskunnan tällä hetkellä ainoana asutuksena. Globaalien ihmisten välisten sekä ihmisten ja luonnon välisten yhteyksien näkökulma ja toisaalta myös luontoon liittyvät valtasuhteet tulivat esille myös toisen opettajankouluttajan (H8) kommentissa:

Mutta sitte mulle tuli mieleen, että toi mitä H2 puhui just siitä, tavallaan nii et luoda jotenkin niitä yhteyksiä ihmisten välille ja myös ihmisten yli, tavallaan se luonto kans, et osana sitä, tavallaan miettii sitä vallankäyttöä myös meidän ympäristön ja ton maapallon näkökulmasta. Tavallaan sitä mitä H5 puhuu, että et ehkä juuri se niinku ei pelkästään niitä ihmisten ja yhteisöjen välistä, vaan ihan beyond myös. Voidaan myös siihen luontoon ja mietitään sitä vallankäytön näkökulmasta. (H8)

Opettajankouluttajien puheenvuoroissa valtasuhteiden tunnistaminen ja tietopohjien tarkasteleminen nostettiin esiin osana globaalikasvatuksen tavoitteita. Näkökulman vaihtaminen ihmiskeskeisyydestä luontoon ja planeettaamme toi näkyviin myös oman ulottuvuutensa globaalikasvatukselle nimenomaan globaalin näkökulman käsittelemisessä. Yhteenkietoutuneisuuden, vallan sekä ihmisten välisen ja ihmisen ja luonnon välisen suhteen tarkasteluun suuntautuva ajattelu viittaa myös näkemykseni mukaan mahdollisuuksiin globaalikasvatuksesta toisin (ks. luku 2.2.3). Kiinnostavaa itselle olikin, että tämä näkökulma tuli työpajassa

esiin ennen ontologisiin kysymyksiin ja planeetan rajoihin pureutuvan globaalikasvatuksen syvempää tarkastelua.

6.4 Vastuu, toimijuus ja tunteet

Käytännössä globaalikasvatuksen kuvattiin ennen työpajaa kirjoitetuissa määrittelyissä liittyvän ”toimimiseen ja ajatteluun yhdessä”, ”toimintaan sitoutumisen edistämiseen”, ”toimijuuteen” ja ”globaaliin (jaettuun) vastuuseen”. Yhdessä vastauksessa tuotiin esiin erityisesti maailmankansalaisena toimiminen ja globaalikasvatuksen tehtävä ”varustaa oppijat (ja opettajat) sellaisilla tiedoilla, taidoilla ja asenteilla sekä holistisella maailmankuvalla, jotka mahdollistavat maailmankansalaisena toimimisen”.

Globaali vastuu ja yksilön vastuu omasta elämästään asettuivat keskustelussa jännitteiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Maapallon rajallisuudesta puhuttaessa yksi opettajankouluttajista (H6) toi esiin kuoleman merkityksen elämälle merkitystä antavana tekijänä. Hänen puheessaan globaali vastuu ja nykyajan kriiseistä kumpuava eksistentiaalinen ahdistus olivat ristiriidassa suhteessa koulutusta ohjaileviin ja vallalla oleviin, lääketieteeseen paikantuviin psykologisaation ja medikalisaation trendeihin, erityisesti positiivinen psykologiaan, joiden tavoitteena on tukea yksilöitä kohti onnellista elämää.

--- tuntuu että meidän samaan aikaan pitäis ottaa vastuuta ja tuntea tämmöstä, käydä tällasta eksistentiaalistista pohdintaa johon nää nojaa. Se kuolema tuli siis siitä, että tää on rajallista ja tää on vaan tää yks pallo. Mut sit tavallaan tää kasvatus ja koulutus ohjaa tämmöseen help self -juttuun, missä jokainen ikään ku pitäs päästä tyydyttää, elää antosa ja semmonen hieno elämä. Ja jotenkin nää on vähän ristiriidassa keskenään. Ja sitten semmonen ahdistus, semmonen eksistentiaalistinen ahdistus, joka voisi liittyä näihin, niin se on jotenkin semmonen äkkiä kierretty et siit pitäs äkkiä selvitä. Ja se (naurahtaa) on jotenkin kiinnostavaa tässä pohdinnassa aina et miten vaikka tää positiivisuus, mikä on hieno asia sinänsä, mutta se ei oo niin yksinkertainen sekään ja se monta kertaa kiertääkin nää ongelmat ja estää pysähtymästä ja tarttumasta niihin juttuihin. Et näitten kanssa pitäs vaan pystyy elämään, mut se aktiivinen toimijuus niin syntyyks se semmosen pelkän positiivisen, kaiken kääntämisen myönteisen kautta? (H6)

Positiivisuuteen ja hyvän elämän elämiseen pyrkivän kasvatuksen riskinä opettajankouluttaja kuvaili sen, ettei ongelmia ja vaikeita tunteita päädytä käsittelemään, vaan ne nähdään asioina, joista täytyy nopeasti päästä eroon. Hän osoittaa myös epäilyä siitä kohtaan, että pelkästään positiivisuuden avulla voitaisiin

rakentaa aktiivista toimijuutta ja globaalia vastuuta. Myös toinen opettajankouluttaja puhui koulutuksen ja kasvatuksen sosioemotionaaliseen, yksilölliseen vahvuuteen ja onnellisuuteen kohdistuvista tavoitteista. Yksilön vastuu omasta elämästään ja onnellisuudestaan rinnastui globaaleihin ongelmiin ja vastuuseen.

--- meillä on kauheen vahva sellanen psykoedukaatio, että kaikkee, niinku meidän pitää tehdä oppilaista sosiaalisemotionaalisesti vahvoja, erilaisia interventioita ja kaikkien pitää olla onnellisia. Sit tavallaan se semmoinen, luoda sitä ajatusta siitä yksilön vastuusta ja sit samalla meil on niinku pitää ottaa se globaali vastuu. (H8)

Elämän rajallisuuteen ja ihmisen olemassaoloon liittyvät kysymykset tuotiin esiin tärkeinä elämän merkityksellisyyttä koskettavina teemoina, joita olisi tärkeää pysähtyä käsittelemään myös kasvatuksessa. Globaalikasvatus toisin korostaa erityisesti vaikeiden tuntemusten kanssa työskentelyä ja pyrkii valmistamaan elämiseen epävarmuuden ja epämukavuuden keskellä (Andreotti ym., 2019, ks. luku 2.3.2). Huomioitavaa tässäkin keskustelussa on se, että myös se käytiin ennen pureutumista tarkemmin globaalikasvatuksen toisintekemisen mahdollisuuksiin.

6.5 Aktiivinen toiminta, itsekriittisyys ja dialogi

Koulujärjestelmän tavoitteiden pohdinnoissa nousi esiin ajatus siitä, että globaalikasvatuksen ”tulisi johtaa yksilöiden ja yhteisöjen toimintaan” ja koulujärjestelmän rajoitteita pohdittaessa oli kirjoitettu ylös ajatus siitä, saako koulussa kannustaa kritiikkiin ja aktivismiin. Yksi opettajankouluttajista (H2) ”nosti kissan pöydälle” aktivismiin liittyen. Hänen puheessaan oikeudenmukaisuuteen pyrkivän aktivismin tavoitteena on ”nähdä metsä puista, nähdä asiat oikeassa mittakaavassa toisiinsa”. Tämä tavoite ei kuitenkaan toteudu, jos aktivismin yksittäinen kohde muodostuu niin tärkeäksi, että päätyy tarkastelemaan maailmaa vain sen näkökulmasta eikä ”näe kytköksiä” oman piirinsä ulkopuolella.

--- se koko pointti on se, että kun se asia on tarpeeksi tärkeä sulle, se voi olla objektiivisestikin tärkeää, mutta sä oot lopulta niin subjektiivinen sen suhteen, että sä et yksinkertaisesti pysty tarkastelemaan sitä oikeudenmukaisesti. Ja silloin, vaikka se asia ois oikeestikin tärkeä, niin se tapa, jolla sä tarkastelet sitä on tosi puutteellinen. Se johtaa vääristymiin, jotka käytännössä johtaa se, että sinulla on rikkoutunut maailmankuva ja silloin sä oot ajamassa, sitä kautta sä oot ajamassa käytännössä väärää asiaa, vaikka se itse asian teema, se otsikko ois niinku hyvä. Ja sen takia, siinä muodossa kun aktivismia tänä päivänä näkyy, niin mä en itse asias edes kannata sitä. Se ei johda pitkällä tähtäimellä hyviin tuloksiin. (H2)

Dialogi ja toisen näkökulman kuunteleminen korostuivat opettajankouluttajan (H2) mukaan siinä, miten oikeudenmukaisuutta ja yksittäisiä asioita tulisi ajaa. Opettajankouluttaja nosti esimerkkinä Yhdysvaltojen polarisoidut poliittiset ryhmät, "laatikot, jotka eivät puhu keskenään" (H2). Hän toi esiin, miten tärkeää on luoda keskustelua, jossa ollaan eri mieltä, mutta yritetään ymmärtää toista ennakkoluuloista huolimatta.

Opettajankouluttajan puheessa identifioituminen tiiviisti vain omaan ryhmään näyttäytyi uhkana itsekriittisyyden puuteelle. Keskustelussa opettajankouluttaja (H2) toi vakavana asiana esiin myös sen, miten kriittinen ajattelu näyttäytyy usein lähdekritiikkinä ennemmin kuin oman ajattelun taustalla olevien oletusten ja itsestäänselvyyksien tarkastelemisena. Kriittiseksi ajattelijaksi identifioituminen voi hänen mukaansa johtaa itsetyytyväisyyteen ja ajatteluun, jossa oma tulkinta todellisuudesta nähdään oikeana. Opettajankouluttajan (H2) puheessa kriittisyys itsessään ei ollut globaalikasvatuksen tavoite, vaan työkalu maailmankuvan jatkuvalle kehittämiselle. Opettajankouluttajan näkemys aktivismin haasteista kriittisen pedagogiikan suhteen näkyy seuraavassa otteessa:

--- tätä kriittinen pedagogiikka ja lähestymistapa usein unohtaa kokonaan tämän näkökulman ja sen takia tämä on se, mitä meidän pitää opettaa niille lapsille siellä koulussa. Eikä se, että nousee barrikadeille ja ollaan aktivisteja tässä tässä perinteisessä mielessä. (H2)

Kokonaisvaltaisen ja kriittisen ajattelun puutteen lisäksi aktivismin ongelmaksi liitettiin myös hyvän tekemisestä koettu sankaruus ja "tunne siitä, että saa jotain aikaan" (H2). Tämä teema tuli esiin myös aiemmin työpajassa toisen opettajankouluttajan puheenvuorossa:

--- se on hirveän itselle tyydyttävää olla jotenkin, toimia jotenkin näiden asioiden kannalta edullisesti, jolloin saa itselle semmosen että nyt minä olen hyvä ihminen vaikka sen pitäisi olla lähtökohta. Et se ei niinku vaadi mitään ihme sankaruutta, et sä yhtäkkii teet jonkun asian, vaan sen pitäisi olla itsestäänselvyys. --- Ja se et sitten tähän liittyä tällainen sankaruus ja oman niinku eksistentiaalisen ahdistuksen ratkasu sen kautta, että minä toimin hyvin ja eihän se sit niinku oikeastaan lopulta johda mihinkään muuhun ku kuplautumiseen. (H6)

Yksi opettajankouluttajista (H4) kertoi näkevänsä aktivismin erilaisesta näkökulmasta, joka ”ei ole lainkaan noin kontroversiaalinen” ja pohti sitä, miten tähänkin keskusteluun vaikuttavat eri näkökulmat, joista asiaa tarkastellaan. Hän kysyy voisiko ”ehdottaa jotain tämmöistä rakentavaa eteenpäin vievää aktivismia käsitteenä koulussa tapahtuvalle globaalikasvatukselle” (H4). Opettajankouluttaja kertoi oman lapsensa koulukokemukseen liittyvästä ryhmien välisestä konfliktista, joka oli hänen sanoin:

--- hirveen kiinnostava esimerkki siitä että ollaan eri puolilla, mut et siinä olis just se hetki kun vois olla se yhteinen dialogi ja neuvottelu ja kaikki, et ei siinä oltu vielä niin kaukana, eikä siin oltu sillai rintamalinjoissa, mut ne muodosti kyl aika nopeesti se asetelma siihen alkuun. Et mä aattelin sehän nyt on, sehän on hirveän arkista toimintaa se kouluissa tapahtuva aktivismi tiettyjen asioiden puolesta, mut miten me tuotas siihen se semmoinen rakentava elementti ja just se itsekritiikki. (H4)

Aktiivinen oikeudenmukaisuuteen ja kestävyYTEEN pyrkivä toiminta nähtiin keskeisenä tavoitteena arjen käytännöissä tapahtuvalle globaalikasvatukselle, mutta kokonaisuuksien hahmottaminen, itsekriittinen ajattelu ja rakentava dialogi tuotiin esiin sen tärkeinä ulottuvuuksina. Kriittinen globaalikasvatus (ks. luku 2.2.2) lähtee usein hyväntekemisen lähtökohtien kriittisestä tarkastelusta sekä sen tunnistamisesta, miten itse on myös osa ongelmaa ja toisaalta osa ratkaisua. Myös erilaisten äänten kuuleminen ja toisten näkökulmien tarkasteleminen on keskeisessä roolissa kriittisen globaalikasvatuksen toteuttamisessa.

6.6 Muutoksen luonne

Työpajassa muutoksen tasoja pohdiskelevan globaalikasvatusta toisin -osion (ks. luku 5.2.2) jälkeisessä keskustelussa erityistä jännitettä loi kysymys siitä, keskeyttääkö globaalikasvatuksellisessa toiminnassa nykyisen järjestelmän ongelmiin ja niiden purkamiseen vai ratkaisukeskeisesti uuden ruohonjuuritason toiminnan rakentamiseen. Aiheen esiin nostaneen opettajankouluttajan (H2) lähtökohtana oli se, että nykyinen kestävämmäksi osoittautunut järjestelmä on jo ”ajamassa itse itseään alas” ja vaikka sen alas ajaminen ”on osa tätä projektia, niin se ei saa voi olla pääosa sitä projektia”. Seuraavassa otteessa hän pohtii kestävä toiminnan ja nykyisen epäkestävä järjestelmän suhdetta:

--- Okei (naurahtaa) me voidaan olla vähän osa sitäkin, mutta se ei hirveästi auta jos se romahtaa se, sun talovertausta käyttäen niin, mutta tilalla ei ole mitään mitä rakentaa ja sen takia se ei ole semmoinen joko-tai-juttu, vaan samalla kun se on murenemassa pitää olla rakentamassa tota niin kuin asioita, joilla on kestävyyttä, jotka... Eliikkä sellaisia, varsinkin ruohonjuuritasen toimintamalleja ja yhteisön rakentamisen periaatteita, aktiivisen kansalaisuuden periaatteita, joilla saadaan rakennettua sen tyyppisiä toimintakulttuuria ihan ruohonjuuritasolla, mutta jossa ajatuksena on, ajattelutapa on globaali ja kestävä. (H2)

Globaalia kestävyyttä tukevaa toimintaa, kulttuuria ja periaatteita nähdään siis olevan mahdollista rakentaa myös osana nykyistä järjestelmää - niitä "voi tehdä täysin riippumatta siitä, onko se systeemi hajoamassa vai ei" (H2). Opettajankouluttaja käyttää myös metaforaa taudista ja oireista kuvaillessaan tilannetta:

--- ei meidän tarte sitä kauheasti edes huolehtia, kunhan ne pahimmat, se on vähän niinku lääketieteessä että kyllä sun pitää oireistakin huolehtia koska potilas voi kuolla oireisiin, mutta jos keskitytään vain oireisiin niin tautia ei voi parantaa silloin. Niin tässä tapauksessa se, oireet on nää ongelmat, mitkä meillä on, vanhan systeemin tuota puutteet ja kaikki nämä näin. Juu, niihinkin pitää puuttua et se kipupiste ei ylity, et se (naurahtaa) potilas kuolee siihen kipuun, mutta me ollaan keskittämässä nyt tavallaan vain niihin. (H2)

Opettajankouluttaja (H2) korostaa ratkaisukeskeisyyttä ja "positiivista vallankumousta" pohtiessaan kestävän toiminnan ja sen harjoittamisen mahdollisuuksien tarkastelemista nykyisessä järjestelmässä, suhteessa kriittisen vallankumouksen tekemiseen, "barrikadeille nousemiseen" ja vanhan järjestelmän hajottamiseen. Toisin sanoen opettajankouluttajan puheesta voi tulkita ristiriitaista suhtautumista tietynlaiseen kriittiseen orientaatioon, joka nostaa näkyviin ongelmia nykyisessä järjestelmässä ja pyrkii purkamaan sitä.

Opettajankouluttaja (H2) nostaa puheessaan esiin myös "kiireen nähdä tuloksia" ja kuvailee miten välittömien tuloksien ja loppuun viedyn toiminnan kautta koetun itsetyytyväisyyden sijaan kärsivällisyys ja "hyvien kasvuolosuhteiden" luominen ovat tärkeitä ruohonjuuritasen toiminnassa, joka tähtää pidemmän aikavälin muutokseen. Hänen mukaansa tähän "ajatuspakettiin" liittyy kriittisyyden tarkastelu, tavoitteiden asettaminen ja globaalin ajattelun puitteiden luominen.

Nostin tässä kohtaa keskusteluun esiin itseäni pohdituttaneen ajatuksen siitä, miten helppoa uudistamisprosessia on laaja-alaisesti tehdä maailmassa, jossa moni ihminen "kannattaa" vanhaa järjestelmää sekä kysymyksen siitä, ketkä siis

osallistuvat uutta kasvupohjaa luovaan toimintaan. Toisaalta pohdittiin myös mitä tapahtuu, jos ei toimita ollenkaan ja tähän opettajankouluttajista yksi kommentoi:

Tämmöstä jäin miettimään, että se tekemättömyys ei missään tapauksessa se vastaus ole, mutta myös puhutaan niin perustavaa laatua olevasta asiasta tämmösen kriittisen tietoisuuden herääminen, niin ei oo ihan tosta vaan semmosta muutosteoriaa nyt tarjota (naurahtaa). (H4)

Kriittiselle vallankumoukselle nähtiin tarvetta, mutta laajan muutoksen toteuttamisen ohjaavista ajatuksista tai keinoista ei ollut valmiita vastauksia. Vaikka esimerkiksi kansalaisjärjestöjen tuki ja materiaalit nähtiin osana ”vahvaa kumppanuutta”, niitä ei koettu itsessään riittäviksi vallankumouksen tekemiseen. Muutoksen tekemisen suhteen tulkitsin jännitteitä siinä, miten nykyisen järjestelmän epäkestävyys tunnistaminen ja kriittisyys sitä kohtaan kanavoituu kestäväksi toiminnaksi. Erityisesti globaalikasvatus toisin (ks. luku 2.3.2) pohtii nimenomaan vanhan ja uuden järjestelmän välissä toimimista.

6.7 Yhteenveto

Työpajassa globaalikasvatusta ja sen tavoitteita tarkasteltiin lainauksien, teoria-katsauksen ja kriittisen lukutaidon kysymysten siivittämänä. Ryhmäkesustelun tarkoituksena ei ollut luoda yhtenäisesti hyväksyttyä määritelmää globaalikasvatuksesta, mutta opettajankouluttajien puheessa korostui globaalikasvatuksen tärkeys, keskeisyys, kokonaisvaltaisuus sekä asema kasvatuksen lähtökohtana. Globaalikasvatukseen aiemmin urallaan tutustuneiden tai siitä kiinnostuneiden opettajankouluttajien puheesta oli tunnistettavissa niin globaalikasvatuksen määrittelylle keskeisiä kuin sisäisesti jännitteisiäkin teemoja.

Globaalikasvatuksen toimintakentällä tunnistettiin tarvetta arvoille ja tavoitteille, jotka ohjaavat yhteistä toimintaa eivätkä pelkästään mahdollista moninaista yhteiseloä. Toisaalta huomattiin myös miten haastavaa globaalikasvatuksesta on ylipäätään käydä keskusteluja, kun sitä lähestytään hyvin erilaisista näkökulmista. Työpajaan osallistuneet opettajankouluttajat toivat esiin puheessaan yllättävän paljon erontekoja toisiinsa nähden, vaikka kokivat myös olevansa globaalikasvatuksellisista teemoista kiinnostunut erityinen joukko. Voiko globaalikasvatusta toteuttaa yhtenäisin tavoittein erilaisista lähtökohdista huolimatta? Myös

globaalikasvatuksen suhde koulutuksen muihin tavoitteisiin tuotiin esiin, kun pohdittiin sitä, millaiset mahdollisuudet globaalikasvatusta on toteuttaa koulutusjärjestelmässä, joka on kiinnittynyt eri oppiaineisiin ja joissa tavoitteita on joka lähtöön, liittyen työelämän vaatimuksiin.

Ennen työpajaa kirjoitetuissa määritelmissä opettajankouluttajat toivat esiin erityisesti kestävän maailman puolesta toimimisen ja työpajan aikana viitattiin esimerkiksi ihmisoikeuksiin ja kestävän kehityksen tavoitteisiin. Toisaalta niin liberaaliin kuin osittain myös kriittisiin globaalikasvatuksen orientaatioihin kytkeytyy monessa määritelmässä viittaukset oletettuihin, yhteisiin, ennalta määriteltuihin tavoitteisiin ja tulevaisuuden näkymiin (ks. luku 2). Osan opettajankouluttajien puheesta voisi paikantaa myös post-kriittiseen näkemykseen (ks. luku 2.2.3), mutta selkeää viittausta ontologisiin taustaoletuksiin tai erilaisten tulevaisuuteen suuntaavien tavoitteiden tarkasteluun ei tullut esiin määrittelyissä.

Kriittiseen globaalikasvatukseen viittasi selkeimmin puhe vallan ja tiedon kysymysten tarkastelusta sekä kriittisyyden ja erityisesti itsekriittisyyden tärkeydestä. Kriittisen globaalikasvatuksen tarkastelema epistemologisen valta sekä tiedon ja oman maailmankuvan rakentumisen prosessit (ks. luku 2.2.2) tuotiin esiin. Erityisesti näkökulman vaihtaminen ja vallan tarkasteleminen suhteessa luontoon sekä elämän rajallisuuden pohtiminen osana kasvatusta toi keskusteluun erilaista dynamiikkaa. Ihmisenäkökulman problematisoiminen ja olemassaolon edellytysten pohtiminen globaaliin vastuuseen kasvattamisessa haastavat valtavirrassa olevaa globaalikasvatusta, joka perustuu usein humanismiin ja esimerkiksi ihmisoikeuksiin (ks. luku 2.2.1). Myös erityisesti haastavien ja vaikeiden tunteiden ja ajatusten äärelle pysähtyminen globaalikasvatuksen kontekstissa viittaa globaalikasvatuksen toisin tekemisen tavoitteisiin.

Globaalikasvatuksen toteuttamisesta puhuttaessa vallankumouksellisuus ja sen tarve nousivat esiin. Vaikka muutokseen tähtäävä toiminta nähtiin irrottamattomana osana globaalikasvatusta, keskustelu jätti pohdittavaksi esimerkiksi muutoksen luonteeseen ja aktivismin haasteisiin liittyvät kysymykset. Miten nykyisen epäkestäväksi tunnustetun järjestelmän muutosta lähestytään? Millaista on toi-

mintä, joka tähtää kokonaisvaltaisesti toteutuvaan oikeudenmukaisuuteen? Milaista toimijuutta ja aktivismia tulisi tukea? Erityisesti kokonaisuuksien hahmottaminen, eri ryhmien välinen dialogi ja oman maailmankuvan kriittinen tarkastelu tuotiin esiin rakentavan, eteenpäin vievän aktivismin ulottuvuuksina.

Sekä opettajankouluttajien omin sanoin kirjoittamia globaalikasvatuksen määritelmiä että työpajassa eri tahojen teksteistä otettuja lainauksia tarkastellessa korostui se, miten ilman taustakontekstia on haasteellista paikantaa, millaisia oletuksia niiden taustoilla on. Tämä mielenkiintoisella tavalla myös alleviivaa sitä, miten monista näkökulmista globaalikasvatusta voidaan tulkita, kun sitä määritellään vain muutamalla rivillä. Koko globaalikasvatuksen tavoitteista ja käytännöistä käytyä keskustelua väritti epävarmuus tai toisaalta määrittelemättömyys sen suhteen, millaisiin arvoihin ja tavoitteisiin yhteisessä toiminnassa on mahdollista nojautua. Mielenkiintoista oli mielestäni se, että suurin osa opettajankouluttajista osallistui määrittelyyn ehdottavaan sävyyn, varovaisuudella ja epävarmuutta ilmaisten. Keskustelua rikasti ajatuksia syventävät ja itsestäänselvyyksiä paljastavat kysymykset kuten ”entä jos ei tehdä mitään?”.

7 Globaalikasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa

Tässä alaluvussa keskityn vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, eli opettajankouluttajien puheeseen globaalikasvatuksesta osana opettajankoulutuksen käytäntöjä ja siihen liittyviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Työpajan viimeinen osio keskittyi erityisesti opettajankoulutuksen kontekstiin, mutta opettajankouluttajat toivat esiin kokemuksiaan ja ajatuksiaan opettajankoulutuksesta jo työpajan aiemmissa vaiheissa. Paikansin puhetta globaalikasvatuksesta opettajankoulutuksessa kuuden teeman alle: globaalikasvatus opettajankoulutuksen rakenteissa, globaalikasvatuksen määrittelyt, opettajankoulutusta ohjaavat asiakirjat, kuuntelemisen, dialogin ja yhteistyön tilat, puhuttelevat ja kriittiset opetusmenetelmät sekä opiskelijan tukeminen globaalikasvattajaksi kasvussa.

7.1 Globaalikasvatus opettajankoulutuksen rakenteissa

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajankouluttajista työskenteli itse globaalien teemojen tai kriittisen pedagogiikan parissa. Opettajankoulutuksissa oli tuotu globaalikasvatusta esimerkiksi valinnaiskurssikokeilujen pitkien prosessien kautta osaksi pakollisia kursseja tai linkitetty yhteen pakolliseen kurssiin muiden teemojen kanssa. Lisäksi yhdessä opettajankoulutuksessa opetukseen oli sovellettu holistista ja systeemiteoreettista lähestymistapaa, jonka nähtiin tukevan globaalikasvatusta. Yksi opettajankouluttajista (H2) nosti esiin, kuinka kauan oli kestänyt tuoda näkyville globaalikasvatuksen tärkeyttä ja olennaisuutta oman yliopiston opettajankoulutukseen. Hänen kokemuksensa mukaan suurimmassa osassa suomalaisista yliopistoista oli globaalikasvatuksen suhteen tultu jälkijunnassa verrattuna esimerkiksi ministeriötason tietoisuuteen ja tavoitteellisuuteen.

Suomalaisen kansallisen peruskoulun globaalikasvatuksen tavoitteita, mahdollisuuksia ja rajoitteita pohdittaessa globaalikasvatus nähtiin kasvatuksen ja koulutuksen ”lähtökohtana” sekä ”kokonaisvaltaisena oppiainerajat ylittävänä ja niihin integroituvana”. Toisaalta holistinen, kokonaisvaltainen maailman hahmottami-

nen nähtiin ”puuttuvan opettajankoulutuksesta lähes tyystin” (H2). Kriittinen pedagogiikka korostui opettajankouluttajan (H8) puheessa teemana, joka pitäisi olla ainedidaktiikan sijaan opettajankoulutuksen pohjalla:

--- sitten on niinku sitten on on tietyllä lailla just meitä ihmisiä jotka puhutaan ja tuodaan sitä kriittisen pedagogiikan näkökulmaa esimerkiksi, mutta ja just taval-
laan tuodaan eri alueille sitä, mutta niin se ei oo semmonen kantava sateenvarjo
siinä meidän opettajankoulutuksessa. (H8)

Opettajankoulutuksessa erityisesti vankka ainejakoisuus tuotiin esiin yhtenä globaalikasvatuksen laajaa toteuttamista hidastavana rakenteellisena tekijänä. Yksi opettajankouluttaja (H6) kuvaili oppiaineita ”betoniraudoiksi” ja niihin liitettiin vahva ainedidaktiikka, josta ”irti pääsemistä” ei nähty kovin todennäköisenä tai nopeana prosessina. Toisaalta keskusteluissa kävi ilmi, että jos saman oppiaineen äärelle on opettajankoulutuksessa kerääntynyt samanmielisiä, voi luoda omaa paradigmaa ja toteuttaa esimerkiksi kriittistä pedagogiikkaa ainedidaktiikan kautta. Tässä koettiin olevan ”mahdollisuus muuttaa ees jotain palikkaa ees niinku aidosti pikkusen” (H6). Yksittäinen oman opetettavan aineen ”penkinhaltija” saattaa jäädä täysin yksin kiinnostuksensa kanssa tai saman oppiaineen alla voi olla erimielisyyksiä siitä, miten lähestyä aihetta.

Toisaalta puhetta ainejakoisuuden haasteista ja kriittisen pedagogiikan laajentumisesta rinnasti myös puhe oppiaineiden fundamentaalisista eroista ja niiden asettumisesta oppiaineiden kentälle. Opettajankouluttajan (H6) mukaan oman oppiaineen siirtämistä toiseen oppiainekategoriaan oli vastustettu ”vahvoin voimin, jotka väänti (oppiaineen) takaisin” sille sopivaksi nähdyn kategorian alle. Oppiaineisiin kiinnittyneisyys tuli esiin puheessa, jossa korostettiin ettei ”missään nimessä minkäänlaisia tämmösiä” liity tiettyyn oppiaineeseen. Omasta oppiaineestaan puhuva opettajankouluttaja totesi myös, miten oppiaineeseen liittyvä vanha traditio painaa - ”se pyörä mikä pitää rikkoo nyt nopeesti” (H6). Opettajankoulutuksessa nähtiin mahdollisuutena keskittyminen uuden lisäarvoa tuovan tarinan kertomiseen vanhan tradition lisäksi, minkä tulkitsin viittaavan siihen, että syvällisempiä ja perustavanlaatuisia teemoja olisi tärkeää käsitellä opettajankoulutuksessa perinteisen substanssitiedon ohella.

7.2 Globaalikasvatuksen määrittelyt

Opettajankoulutuksissa käytännössä vallalla olevien globaalikasvatuksen näkemysten nähtiin kuitenkin riippuvan opettajankouluttajasta, kurssista ja kontekstista. Globaalikasvatuksen toteutukseen opettajankoulutuksessa vaikuttavina asioina koettiin globaalikasvatukseen otettu näkökulma, sille annetut erilaiset määritelmät ja ”käsitteiden sekamelska” (H4). Globaalikasvatuksen alle luokitellut eri kasvatusmuodot, kuten ihmisoikeuskasvatus ja rauhankasvatus, tuovat kentälle omaa näkökulmaa ja omat asiantuntijansa, mutta sitä kautta myös hahmotamattomuutta ja monitulkintaisuutta.

Globaalikasvatuksesta ja sen tavoitteista keskusteltaessa usean opettajankouluttajan puheenvuorossa viitattiin myös siihen, miten esimerkiksi ”selitetään niille, joille ei tarvitse” (H6) ja ”ne ketä tarvitsis tästä keskustelua niin ne ehkä puuttuu tästä” (H5). Työpajan konteksti itsessään nähtiin esimerkkinä tilanteesta, jossa globaalikasvatuksesta jo valmiiksi kiinnostuneet ja siitä tietoiset käyvät keskusteluja keskenään.

Oon tosi vahvasti kans sitä mieltä, et näit keskustelui käy hirveen usein just väärät ihmiset ja niin sanotut uskovaiset keskenänsä ja samaa ideologiaa (nauraa) tukevat keskenänsä. On se sitten tutkimusjulkaisu tai mikä tahansa, mutta että aina niinku rakennetaan sitä omaa ja nää on kuitenkin semmoisia asioita mitkä oikeasti vaatii semmoisen läpileikkaavan muutoksen ja vallankumouksenkin monessa mielessä, et mistä se lähtee. (H4)

Polarisaation vaaroihin vedoten yksi opettajankouluttaja (H2) kertoi myös yrityksestään ”irrottaa mieli ja tausta mistään poliittisesta ideologisesta ajattelusta” ja ”välttää sitä, ettei oo olemassa mitään valmiita paketteja, et tää on oikein, tää on väärin, vaan kaikki pitäis ottaa avoimesti”. Hänen ”epäoikeaoppiseksi” tiedostettu kommenttinsa nosti esiin akateemisessa maailmassa vallitsevaa ajattelua siitä, että tiettyä ideologiaa pidetään oikeana ja siitä, miten se vaikuttaa myös tutkimuksen tekemisen taustaoletuksiin ja tutkimuksen toteutukseen.

7.3 Opettajankoulutusta ohjaavat asiakirjat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden koettiin tuoneen globaalikasvatusta esille ja siten sekä mahdollistavan globaalien teemojen kokonaisvaltaisen

käsittelyn että velvoittavan siihen. Seuraavassa otteessa opettajankouluttaja kuvaa opetussuunnitelman arvopohjan tarjoamia mahdollisuuksia tukea kriittisen pedagogiikan toteuttamista oppiaineen opetuksessa:

--- et me haluttas et me lähestyttäis meidän (oppiaineen) opinnoissa kokonaan just tän kriittisen pedagogiikan paradigman kautta koko sitä (oppiaineen) opetusta. --- Me pystytään tavallaan ja silloin se kääntyykin, että me unohdetaan oppimiskurssi ensisijaisena, me unohdetaan työelämärelevanssi ensisijaisena --- kaikki tällaiset ensisijaisena, vaan me lähdetäänkin rakentaa kokonaan se ainedidaktiikka siit OPSin arvopohjasta.

Toisaalta opettajankouluttajien pohdinnoissa tämänhetkisen koulujärjestelmän rajoitteista tuotiin esiin globaalikasvatuksen käsitteiden epämääräisyys niin opettajien mielissä, materiaaleissa kuin opetussuunnitelmissa ja se miten kaikki oppiainekohtaiset opetussuunnitelmat eivät huomioi globaalikasvatusta, jolloin sen käsittely jää ”väliin” ja vastuu nähdään jollain muulla. Globaalikasvatuksen esiintymistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvattiin ”fragmentoituneeksi” (H4). Toinen opettajankouluttaja (H8) pohti myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden antamia raameja ja globaalikasvatuksen mahdollisuuksia suhteessa opetuksen didaktiseen pohjaan.

Meillä on ehkä just se tavallaan se ongelma, että kun meillä ois se didaktinen pohja siinä meidän tavallaan opettajankoulutuksessa ja meidän ylipäättänsä niinku... Eikä se siis sinänsä se ei oo (naurahtaa) ongelma, mutta se on ehkä se, se syy siihen, että miten esimerkiksi kaikki niinku tasa-arvosuus ja ja demokratia käsitellään esimerkiksi opetussuunnitelmissa tavallaan, että ne annetaan semmoisena niinku itseisarvona. Se on tavallaan semmoinen moraalinen ajatus, joka ajattellaan, et se on semmoinen kantava voima meidän yhteiskunnassa, mutta me ei puhuta siitä, että miten se näyttäytyy siellä käytännössä. Ja sit tavallaan just kaikki tämmöset ongelmakohdat meil tavallaan sanotetaan, esimerkiksi jos meillä on ehkä opetussuunnitelmassa yks lause, et rasismia ei hyväksytä ja piste. (H8)

Vaikka globaalikasvatuksen alle lueteltavia teemoja löytyy opetussuunnitelmista, ne näyttäytyvät opettajankouluttajan puheessa taustalla olevina oletuksina ja arvoina, joihin on sitouduttu, mutta ongelmia ei päädytä välttämättä tarkastelemaan käytännön tasolla. Myös toinen opettajankouluttaja (H2) toi eri kontekstissa esiin sen, miten kansallisissa opetussuunnitelmissa esimerkiksi kriittisyyttä käsitellään lähinnä lähteisiin, ei itsestäänselvyytenä pidettyihin asioihin. Lisäksi kirjoitetuissa pohdinnoissa nousi kysymys siitä, vievätkö opettajankoulutusta ohjaavat asiakirjat toimintaan asti.

7.4 Kuuntelemisen, dialogin ja yhteistyön tilat

Gloaalikasvatuksen toteuttamisessa nähtiin hyödyllisenä opiskelijakontaktit, opiskelijoiden tunteminen ja avoimuus opiskelijoiden arvoille ja kiinnostuksen kohteille. Opiskelijoiden ajatusten äärelle pysähtymiseen, kuuntelemiseen ja kyselymiseen ei kuitenkaan tuntunut olevan tarpeeksi aikaa, johtuen kiireestä ja vaatimuksista käsitellä paljon sisältöä ja saavuttaa oppimistavoitteet nopeassa tahdissa. Seuraavassa otteessa opettajankouluttaja puhuu omasta kokemuksestaan opettajankouluttajana:

--- näinhän sanotaan et ei oppilas tule tyhjänä tauluna sun opetukseen, vaan sillä on päässä asioita, niin tuntuu et opettajankoulutuksessa jotenkin se tahti on selkeä, et mä oletan et ne tulee tyhjänä tauluna, et mä vaan kaadan heidän päähän kaiken sen tärkeän opin mitä mä oon mun kurssisuunnitelmaan heittänyt. Ja jotenkin täytyy vaan saada käytyä ne tärkeät asiat ja tavoitteet pitää saavuttaa. Mutta sit onko mulla oikeesti aikaa pysähtyä ja kysyä heiltä, että mitä on heidän päässä, et miten niinku suhteuttaa niitä asioita? Et sitä näin omassa opetuksessa nyt ehkä sellanen, niinku sellasena ongelmakohtana, että otanko mä aikaa siihen että mä kysyn heiltä, mitä huolia niil on, mitä ajatuksia niillä on, mitä he haluavat, mitä he tarvitsevat ja suhteutanko mä nyt heidän sanomaansa siihen mitä mä aion heille opettaa. Mun mielestä tää linkki on tähän mennessä lähes tulkoon puuttunut. (H5)

Dialogisuus tunnistettiin myös merkityksellisenä ja tärkeänä tavoitteena. Opettajankoulutuksessa kuitenkin koettiin haasteita käsitellä globaalikasvatuksellisia asioita dialogisen ohjausotteen periaattein. Globaalikasvatuksen teemoista käydyille keskusteluille ja dialogisille ohjauksellisille kohtaamisille koettiin olevan vähän tilaa ja sopivia foorumeita ”tehokkuusajattelua henkivässä ajassa” ja ”hullunmyllyssä” (H6). Puheessa haasteina koettiin esimerkiksi kasvavat opiskelijaryhmät ja massaluennot. Yliopisto-opetuksen asettamat realiteetit opintojen järjestämisen suhteen näyttäytyivät haasteena globaalikasvatuksen toteuttamiselle.

Dialogisuuden käytännön toteuttaminen tavalla, jossa erilaisia näkökulmia käsitellään avoimesti, koettiin myös opettajankouluttajan näkökulmasta haastavana. Yksi opettajankouluttajista (H6) oli pohtinut omaa roolia opettajana ja pyrkinyt löytämään keinoja käsitellä dialogisesti erilaisia näkökulmia opiskelijoiden kanssa käytävään keskusteluun. ”Hapuiluksi” kuvailemassaan etsinnässä hän oli päätenyt tarkastelemaan psykoterapian maailmaa:

Oon miettinyt tätä opettajan roolia, omaa roolia, et (naurahtaa) voisko sieltä löytyä jotain apua sille et miten johdattas niis keskusteluissa, niissä dialogeissa, ei niin että on joku päämäärä, vaan auttas itseä ja muita siirtyä siihen havaitsijaposition. Et pystyis, toi mitä mitä H2 sano just, et miten, millä keinoilla vois auttaa, että ei niin että itsellä olis joku päämäärä vaan auttaa toista näkemään sitä asiaa ulkopuolelta sieltä niin sanotusta havaitsijaposition. Ja sitä mä oon miettiny koska se on, tää on niin vaikea kysymys. Ja siksi tätä on tosi kiinnostavaa kuunnella tätä pohdintaa, että ihan samoja asioita on miettiny, mut jotenkin välillä tuntuu et miten sen tekee. Ja siks jotenkin (naurahtaa) on ajautunut terapian maailmaan, vaikka tästä psykologisaatiosta puhuttiinkin tai tämmösestä, mut sieltä voisi löytyä jotain eväitä opettajalle. (H6)

”Luokanopettajakoulutuksen siilon seinien rikkominen” esitettiin tärkeänä keinona edistää yhteistä keskustelua ja yhteistyötä opettajankoulutuksessa. Globaalikasvatuksen mahdollisuutena nähtiin ”toisenlaisten” keskustelun tilojen luominen tuomalla ”eri opiskelijaryhmiä yhteen näiden teemojen ympärille” (H4). Eri-tyisesti kansainvälisten ohjelmien opiskelijoiden mukaan ottamisessa kuvattiin keskustelun ”aukeavan ja muuttuvan vähän toisen tyyppiseksi” (H4). Kuten dialogisuuden ja opiskelijoiden tuntemisen suhteen, ajan puute tuli esiin myös tiedekunnan välisen yhteistyön tekemisen haasteena.

Opettajankoulutusta kuvailtiin myös ”homogeenisimpänä ja ehkä myös valkoisimpana linnakkeena” (H4). Opettajankoulutuksen valtarakenteiden tarkasteleminen tuotiin myös kirjallisissa pohdinnoissa esiin. Aiemmin työpajassa puhuttaessa toinen opettajankouluttaja (H2) toi esiin ajatuksen siitä, miten moninaisuus voidaan nähdä voimavarana opettajankoulutuksessa pelkän monikulttuurisuuden arvioimisen sijaan:

Ja opiskelijoille mä yritän avata semmoisen mahdollisuutta, että kyllä meidän pitäisi tavoitella kuitenkin, ja siis koulun tasolla ja opettajankoulutustasolla sitä vois tehdä ihan tietoisesti, tavoitella nimenomaan enemmän kuin vaan semmoista rinnakkaiseloa ja korkeintaan semmoista positiivista monikulttuurisuutta, vaan viime kädessä tarvitaan myös yhteisiä... Joitakin yhteisiä arvoja, joitakin yhteisiä päämääriä. Just tämmöistä mikä on tän draivia ja dynamiikkaa, niinku yhteistä dynamiikkaa ja kontekstia sille mitä me tehdään. (H2)

Yksi opettajankouluttajista (H8) toi esiin oman yliopistonsa panostamisen monikulttuurisuuteen liittyvään asiantuntijuuteen, mutta oli huomannut opettajankoulutuksen piirissä vahvaa myötätuntokulttuurin ja sosioemotionaalisten taitojen näkemistä ratkaisuna havaittuihin ongelmiin, mikä johtaa opettajankouluttajan huoletuneessa puheessa siihen, että ”kriittiset kipukohdat jäävät keskustelematta”.

Opettajankouluttajien puheesta on tulkittavissa työn arjessa kohdattuja haasteita toteuttaa dialogista otetta, käydä koko yhteisöä osallistavia ja kriittisiä keskusteluja ja kohdata opiskelijoita ottaen huomioon heidän ajatuksensa ja kokemuksensa. Opettajankoulutuksen laajat oppimistavoitteet, ajan puute ja opiskelijaryhmien suuruus ja erillisyys toisistaan tuovat haasteita globaalikasvatuksellisten teemojen pohtimiseen ja reflektointiin yhdessä. Puheessa esiin tuli myös opettajankouluttajan osaamisen tarpeet opettajaksi opiskelevien ohjaamisessa.

7.5 Puhuttelevat ja kriittiset opetusmenetelmät

Opettajankouluttajat pohtivat työpajassa sitä, millä tavoin opetuksessa globaalit laajat teemat ja ongelmat voivat puhutella opettajaopiskelijoita. Yksi opettajankouluttajista (H6) kertoi kokemuksellisten ja populaarikulttuuristen elementtien, kuten aforismien, musiikin ja runouden, hyödyntämisestä opetuksessa.

--- on mietitty myös sitä, että mikä on se pedagogiikka ja didaktiikka millä me saadaan puhuteltua opiskelijoita. Ja siksi kaikenlainen musiikki runous tällainen niinku ei tiede, joka se nojaa tieteeseen, mutta tämmönen tavallaan eksistentiaalifilosofinen lähtökohta, et me lähestyttäski näit asioita kokemuksen, sillä lailla puhuttelevasti. (H6)

Toinen opettajankouluttaja (H4) toi esiin käytännön tekemisen kautta hankitun kokemuksen, jonka tuomisen keskusteluun koettiin edistävän laajemmista kokonaisuuksien käsittelyä, niistä kiinnostumista ja niihin sitoutumista. Kokemuksellisuuden elementit nähtiin yhtenä mahdollisuutena opettajankouluttajan puheessa luomassa tärkeänä nähtyä yksilöllistä tarttumapintaa globaaleihin laajempiin kokonaisuuksiin ja tavoitteisiin tuputtamatta asioiden tärkeyttä ylhäältä päin:

--- omat kokemukset on tuotu siihen keskusteluun ja sitä kautta ehkä löydetty vähän sellaisia toisen tyyppisiä linkkejä niihin laajempiin kokonaisuuksiin. Et sekin on niinku jotenkin tosi tärkeä, että ne ei tulis ylhäältäpäin, et hei tää on nyt tärkeä et nyt nyt hei ihan oikeesti, että hei et miettikää nyt (nauraa) miettikää nyt näitä SDG-tavoitteita, vaan tavallaan se, et mistä se löytyis se meidän jokaisen yksilöllinen tarttumapinta johonkin laajempaan kokonaisuuteen. (H4)

Puhuessaan kokemuksellisuudesta ja ”globaalien yhteyksien pedagogiikasta” opettajankouluttaja (H4) nosti kuitenkin esiin sen toteuttamisen rajaehtoina yliopistollisen opettajakoulutuksen kontekstin ja formaalit oppimisympäristöt,

”missä ei oo tilaa ja missä ei oo sit ainakaan tilaa tunteille eikä epävarmuudelle” (H4). Keskusteluissa tuli myös ilmi, ettei opettajaopiskelijoille välttämättä kaikissa yliopistoissa järjestetä kursseja, jotka perustuisivat toimintaan, aktiiviseen kansalaisuuteen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Yliopistollisen opettajankoulutuksen kontekstissa koettiin myös olevan mahdollisuuksia aiheiden käsittelyyn kriittisesti. Kriittiseen postkolonialismiin nojautuvat tekstit mainittiin toimivina erityisesti globaalien tavoitteiden lähtökohtien kyseenalaistamisessa. Opettajankouluttaja (H4) kuvailee myös, miten näkökulman vaihtaminen vaatii siirtymistä omasta paikallisesta, globaalin pohjoisen näkökulmasta tarkastelemaan muita paikallisia näkökulmia:

—Et lähetään kyseenalaistaa se ihan koko homma, että minkä takii meil on tämmösiä jotain globaalei sanoituksii ja tavoitteita ja kuka ne on tehny ja miltä ne näyttää kun sitä tarkastellaanki jostain toiselta puolelta maailmaa kuin Pohjois-Euroopasta käsin ja niin edelleen. Et se on must kans sellanen vahva näkökulman vaihto. Et se vaatii just sitä, että sit mietitään vaikka et no minkälaista globaalikasvatusta tehdään vaikkapa Etelä-Afrikassa tällä hetkellä ja kaivetaan sieltä sit materiaalia. Just se, että tää maailma vaan nyt ei näytä samalta ku riippuen niinku mistä kohtaa sitä tarkastelee. (H4)

Vaihtaminen ihmiskeskeisestä näkökulmasta luontonäkökulmaan tuli esiin myös yhden opettajankouluttajan kohtaamisissa tilanteissa, joissa opiskelijat olivat ympärikkasvatuksen kontekstissa tuoneet esiin erilaisia globaaleista ongelmista johtuvaa ahdistusta. Opettajankouluttaja kertoo pyrkimyksestään purkaa tilanteita, joissa huomaa ihmiskeskeistä ajattelua:

Ympäristökasvatuksessahan tulee paljon sellaista ahdistusta, et ahdistaa sodat, ahdistaa vallankäyttö, ahdistaa just niinku huono kohtelu, ihmisoikeuksien polkeminen, et kaikki ne ahdistaa, niin jotenkin sitten aina mietin että jos mä niinku tulen ihan itseeni ja mietin mitkä on ne minun perustarpeet. Et tavallaan et me ei voitas ilman niitä perustarpeitakaan, et ilman niitä ei voi elää. Silloinhan kuolee jos ei ne perustarpeet täyty tai ainakin elää tosi huono elämää jos niitä ei oo. (H5)

Opettajankouluttaja (H5) palauttaa ajatukset ihmisen perustarpeisiin ja pyrkii sitä kautta käsittelemään asioita luonnon näkökulmasta. Toinen opettajankouluttaja (H4) toi esille huomionsa siitä, että ympäristönäkökulma vaikuttaa koskettavan opiskelijoita. Hän näki myös kestäväen kehityksen tavoitteiden tarjoavan ”lisää

tarttumapintaa” globaaliin näkökulmaan, joka hellittää omalta osaltaan myös ihmiskeskeisyydestä.

Yksi opettajankouluttajista (H6) pohti myös sitä, että jos suomalaista koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa käsitellään toimivana ja ylpeyden aiheena, eriarvoisuuden kaltaiset ilmiöt ”ei niinku puhuttele siinä hetkessä sitä yksilöä ku se ei oo tällöinen vitaali ongelma”. Suomalaisessa kontekstissa erityisesti kriittistä pedagogiikkaa voi siis olla haastavaa käsitellä muuten kuin teorian tasolla. Toisaalta kirjoitetuissa pohdintoissa myös yliopistopedagogiikan tutkimusperustainen kehittäminen tuotiin esiin opettajankoulutuksen mahdollisuutena, mitä tukee omalta osaltaan opettajankoulutuksen vahva kytkös tutkimukseen (ks. luku 3.3).

Globaalikasvatuksen aiheiden tärkeyden ja puhuttelevuuden pohtiminen oli opettajankouluttajia koskettava teema, jota oli käytännössä lähdetty tarkastelemaan ja etsimään ratkaisuja. Niin kulttuuriin kuin omiin kokemuksiin ja käytännön tekemiseen perustuvat esimerkit nousivat työpajan keskustelussa menetelminä, joilla on mahdollista käsitellä globaaleja teemoja puhuttelevasti. Myös globaalien tavoitteiden kriittinen tarkastelu ja näkökulman vaihtaminen paikantui tulkintani mukaan osaksi kriittistä globaalikasvatusta opettajankoulutuksessa.

7.6 Opiskelijan tukeminen globaalikasvattajaksi kasvussa

Työpajassa käytiin myös keskustelua siitä, miten opettajaksi opiskelijoita voitaisiin tukea tulevana globaalikasvattajina. Yksi opettajankouluttajista toi selkeästi esiin näkemystään siitä, miten kasvatuksen ja opettajan roolia kasvattajana tulisi ylipäättään vahvistaa opettajankoulutuksessa. Tätä pohdittiin myös globaalikasvatuksen ja erityisesti kasvattajan rooliin liittyvän valta-aseman näkökulmasta:

Mut sit nimenomaan nuo opeopiskelijat kenen kaa täs päivittäin tekee työtä, niin he tietysti kaipaa myös eväitä siihen kun he on valmistumassa ammattiin. Ja siksi tää kasvattajan palauttaminen keskiöön opettajankoulutuksessa on meillä ollu semmoinen yks agenda mitä me haluttas tuoda tähän. Ja siks tää on kiinnostava, että mikä sen kasvattajan rooli on globaalikasvatuksessa. Sillonhan me puhutaan vallasta ja valtasuhteista. Ja se on jotenkin demonisoitu myös tässä ajassa. (H6)

Tulkitsen tässä viittauksen ajatteluun, jossa kasvatukseen liittyvää valta-asetelmaa halutaan kenties peitellä, jolloin kasvattamisen sijaan opettajien rooli uhkaa

kaventua oppimisen mahdollistamiseen. Sekä kokemuksen että tutkimuksen kautta keskustelussa tuotiin esiin sitä, miten monilla opettajaopiskelijoilla on uskomus siitä, että he ovat osallisia oppilaiden oppimisprosessissa, voivat vaikuttaa ja muuttaa asioita omalla toiminnallaan. Siirtyessään töihin kouluun moni ”opettaja mielellään näkee niinku itsensä sen prosessin ulkopuolisena” (H5). Vain oppimisen mahdollistamisen sijaan opettaja on tärkeää nähdä aktivoijana. Seuraavassa otteessa asian esiin tuonut opettajankouluttaja selventää:

--- seki on tärkeä tiedostaa, et opettaja on aina osa sitä oppilaan prosessia ja se ei välttämättä me ei opettajankoulutuksessa mun mielestä sitä sanotaan riittävän tarpeeksi, et et minä, olemassaolollaan siinä tilanteessa opetustilanteessa vaikuttaa niihin asioihin joita siellä tapahtuu, et opettaja ajattelee että minä vaan opetan, että mä voin olla niinku jotain muuta. (H5)

Opettajaopiskelijoiden kerrottiin myös kaipaavan laaja-alaisia opintoja ja keskusteluja yhteiskunnallisista ilmiöistä. Yhdessä opettajankoulutuksessa kerrottiin toteutettavan holistista, systeemiteoreettista lähestymistapaa, jonka tarkoituksena on ”auttaa opiskelijoita näkemään, että maailman kokonaisuus itse asiassa ei ole niin järjetön kun se näyttää” (H2). Maailman lainalaisuuksia ja historiallista näkökulmaa tarkastelevan ajattelun ”työkaluja” on haluttu tarjota tuleville opettajille, jotta heillä olisi ”älyllisiä” ja ”affektiivisiä kykyjä” pohtia ja ratkaista globaalikasvatuksen kysymyksiä kokonaisvaltaisesti ja ”nähdä metsä puista” (H2). Opettajankouluttaja puhui myös ”kartasta siitä, että miten maailmassa yleensäkin voi toimia mielekkäästi” (H2). Kokonaisuuksien hahmottamisen opiskelijat näkivät auttavan ”suhtautumaan maailman asioihin ja sitten viemään niitä sinne luokkatilanteeseen” (H2).

Luokkahuonetilanteisiin liittyen keskustelussa tuli esiin myös pelon ja rohkeuden, oikean ja väärän, hyvän ja pahan vastakkainasettelut. Opettajan roolin vahva autonomia ja vapaus paikantuivat keskustelussa suhteessa opettajaan kohdistuviin vaatimuksiin ja vastuuseen laajojen ja monimuotoisten asioiden käsittelystä. Opetussuunnitelma antaa opettajan toimintaa ohjaavan arvopohjan, mutta globaalikasvatuksen teemojen käsittelyyn liittyy monenlaisia tunteita ja epävarmuutta. Opettajankouluttaja pohtii opettajalta odotettua toimintaa ja toiminnan seuraamuksia:

--- Et voinko mä olla niinku pelokas? Ja jos mä oon pelokas niin millaista toimintaa se aiheuttaa? Jos mä olen rohkea niin millaista toimintaa se aiheuttaa? Onko mulla oikeus olla pelokas? Pitääkö mun olla rohkea? Onko toinen huono tapa olla ja toinen hyvä? Ja tota et ikään kuin, et se oli niinku yks mitä, et minkä kans niinku nuori opettaja painiskelee et voinko mä olla epävarma, voinko mä olla pelokas, voinko mä toimia näin vai pitääkö mun toimia tietyllä tavalla niinku rohkeasti? Tai et nää, ja mikä on sit se turvallisuuden tunne ja mikä on riskinottokyky. --- opettajaopiskelijat joskus jopa ääneenkin kysyvät, mut tulee et voinko asioita opettaa väärin? Ja mä taas tulen vähän niinku siihen pelko ja rohkeus, se kumpuaa siitä, et --- ne usein just et pitääkö mun niinku kaikki tämä muistaa ja pitääkö mun niinku kaikki nämä asiat niinku huomioida ja pohdinta tai niinku tästä globaalikasvatuksen näkökulmasta. Et voinko mä niinku jotenkin tehdä jonkun asian väärin? Et jos mä jos mä korostan tai olen korostamatta, että mitä mitä tapahtuu? (H5)

Mielenkiintoisena huomiona pelon ja epävarmuuden tunteisiin opettajan näkökulmasta tuon esiin toisen työpajan fasilitaattorin kommentin liittyen tulevan opettajan mahdollisuuksiin saada varmuutta itsereflektiiviseen ja itsekriittiseen monita-
hoisten ja laajojen yhteiskunnallisten ilmiöiden käsittelyyn koululaitoksessa. Itse opettajankoulutuksen käyneenä hän pohtii ”mikä olisi se paikka missä sä pystyt sen tekemään, jotta sä saisit sitä varmuutta, että sulla ei ainakaan sitä pelkoa, kun sä meet sinne oppilaiden eteen, et mitä sä uskallat ja pystyt ja saat sanoa”.

Tulkitsen tämän liittyvän myös yleisesti kansalliseen koulutusjärjestelmään ja sen alaiseen opetussuunnitelmaan liittyviin haasteisiin erilaisten arvopohjien yhteen liittämisessä (ks. luku 3.1). Työpajan alussa yksi opettajankouluttajista (H6) pohti, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa globaalikasvatuksen alle asettuvista arvoista ja teemoista kuten ihmisoikeuksista, huolimatta arvolatautuneisiin teemoihin liittyvien keskustelujen käymiseen kasvatusilmapiiri tuottaa haasteita.

Kasvatusta ei tavallaan voi olla, ellei oo jotakin ihanteita ja kasvatus tapahtuu johonkin suuntaan. Ja sit me puhutaan näistä demokratia- ja ihmisoikeusjutuista ja tämmösestä osallisuuden ja toimijuuden näkökulmasta niin helposti käy niin, että vaikka me ollaan nimenomaan arvojen ja eettisten kysymysten kanssa tekemisissä, niin sitten kuitenkin tavallaan se kasvatusilmapiiri huokuu semmoista arvorelativismia. Kun ei oikeen voikaan olla mistään mitään mieltä. Ja siks tää on, nää on hirvu poleemisia kysymyksiä. (H6)

Kasvatusilmapiiriä ei koettu otollisena globaalikasvatukseen kentälle liitetulle tavoitteelle käsitellä arvoihin ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Tulkitsen, että mah-

dollisesti myös opettajan korostetusti epäpoliittinen rooli suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttaa globaalikasvatuksen toteuttamiseen koulun kontekstissa. Kriittisen globaalikasvatuksen HEADS UP -työkalua läpikäydessään keskusteluissa tuli myös ilmi samansuuntaista poliittista varovaisuutta opettajien kriittisyyteen liittyvän työn suhteen (Pashby & Sund, 2020).

Työpajan ”loppukaneettina” opettajankouluttaja nosti kuitenkin esiin suomalaisen koulutusjärjestelmän perinteet ja niiden muistamisen kautta avautuvan toiveikkaan mahdollisuuden globaalikasvatuksen aiheiden käsittelyyn:

--- semmoinen lohtu on meille, et jotenkin yrittänyt muistaa sitä, että suomalainen koulu peruskoulu kiinnittyy vahvasti tähän tämmöiseen bildung ja lehrplan -perinteeseen, jossa sivistys on ollu kuitenkin niinku ja tämmönen vahvasti ja nyt tää on sitä taistelua myös tämmöstä vahvaa curriculum sputnik-kriisistä (nauraen) nousevaa perintöä vastaan, et kaikki ei olis vaan päämäärärationaalia, et se on jotenkin. Musta meillä on Suomessa kuitenkin jos me juuret muistetaan, niin aika hieno mahdollisuus koululaitoksessa näiden asioiden käsittelyyn olemassa. (H6)

Tämä esiin nostettu ajatus vertautuu Saari, Salmela & Vilkkilä (2017) pohdintoihin suomalaisesta opetuksen nojautumisesta sivistysopilliseen bildung-perinteeseen, kasvatuksen eettisiin päämääriin ja kulttuuriseen viitekehykseen suhteessa empiiriseen kasvatustieteeseen, jossa lapsen psykologisen ja fyysisen kehityksen ja oppimisen lainalaisuudet ovat tarkastelun alla. Sivistyksen perinteen kautta voi siis mahdollisesti lähteä perustelemaan myös globaalikasvatuksen toteuttamista osana opettajan työtä niin koulujärjestelmässä kuin opettajankoulutuksessa.

7.7 Yhteenveto

Gloaalikasvatuksen laaja-alaista toteuttamista opettajankoulutuksessa tuotiin opettajankouluttajien puheessa esiin tavoiteltavana, mitä oikeuttaa myös sen näkyvyys perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Globaalikasvatuksen, erityisesti kriittisen globaalikasvatuksen mahdollisuudet ja haasteet paikantuivat suurimmaksi osaksi opettajankouluttajien omiin kokemuksiin ja pohdintoihin. Opettajankoulutuksessa globaalikasvatusta oli toteutettu yksittäisillä kursseilla, holistisena lähestymistapana opetukseen sekä oppiainedidaktiikan sisällä.

Opetuksessa globaalien tavoitteiden kriittinen tarkastelu ja näkökulman vaihtaminen lokaalista globaaliin tai esimerkiksi ihmisestä luontoon tuli esiin opettajankouluttajien puheessa. Puhuttelevan pedagogiikan erityisinä mahdollisuuksina nähtiin populaarikulttuuriset ja kokemukselliset elementit sekä dialoginen ohjaava ote. Opiskelijoiden tunteminen ja heidän tarpeiden, toiveiden ja ajatusten kuunteleminen tuotiin myös esiin hyödyllisenä globaalikasvatuksellisten teemojen käsitteilyssä. Laaja-alaisen tiedekunnan sisäisten erottelujen purkaminen, yhteistyön tekeminen ja opiskelijaryhmien yhdistäminen koettiin mahdollisuutena luoda erilaisia keskustelun tiloja. Myös Räsäsen ym. (2018, s. 135) selvityksessä useat opettajankouluttajat olivat myös tuoneet esiin, miten kulttuurisesta moninaisuudesta voi oppia toisilta opiskelijoilta, etenkin kansainvälisissä ryhmissä, ja näin hyödyntää myös vertailevaa pedagogiikkaa opetuksessa.

Opettajankouluttajien puheessa globaalikasvatuksen laaja-alaisen toteuttamisen haasteita paikannettiin globaalikasvatuksen hahmottumattomiin määrittelyihin ja erityisesti suhteessa vankkaan ainejakoisuuteen. Opettajankoulutuksessa kehityksen ja yhteistöllisen oppimisen esteinä on aiemmassa tutkimuksessa (Hökkä, 2012) tuotu esiin oppiaineiden jakautuminen ja niihin kiinnittyminen, erityisesti ryhmien välinen resurssikilpailu, sekä rajoja ylittävän yhteistyön puute. Puheessa viitattiin myös yliopisto-opetuksen kiireiseen arkeen, jossa tehokkuusajattelu, sisällön paljous ja laajat oppimistavoitteet sekä formaalit oppimisympäristöt rajaa- vat niin dialogisen ohjauksen ja opiskelijoiden kohtaamisen kuin tiedekunnan sisäisen yhteistyön mahdollisuuksia. Suuret opiskelijaryhmät nähtiin erityisenä haasteena dialogiselle kohtaamiselle. Räsäsen ym. (2018) selvityksessä haastatellut opettajankouluttajat korostivat erilaisten näkökulmien tarkastelua ja dialogia, mutta suurten opetusryhmien haasteena koettiin vaikeus päästä käsiksi syvällisempään omien näkemysten prosessoimiseen.

Opettajankoulutuksessa olennaisena nähtiin myös sen valtarakenteiden kriittinen tarkastelu. Suomalaisessa globaalin pohjoisen kontekstissa globaalit ongelmat ja niiden kriittinen tarkasteleminen eivät välttämättä puhuttele kaikkia opiskelijoita, vaikka toivetta yhteiskunnallisten aiheiden laaja-alaiseen käsittelyyn oli tullut opiskelijoilta. Vaikka globaalikasvatus on keskeinen osa suomalaisen perusope-

tuksen opetussuunnitelman perusteita (ks. luku 3.1), muut koulutukselliset tavoitteet asettavat haasteita sen määrittelemiselle ja toteuttamiselle koulutuksen kontekstissa. Opettajan rooli saattaa liukua lähemmäs oppimisen mahdollistajaa kuin osallisuutta ja kriittisyyttä viljelevää aktiivista kasvattajaa.

Gloaalien monimutkaisten aiheiden käsittelemiseen liittyvien tunteiden, kuten epävarmuuden, pelon ja rohkeuden tunnistaminen tuli esiin keskusteluissa. Aiemman tutkimuksen mukaan tunteet ovat näyttäytyneet niin opettajaksi kasvamisen kuin kulttuurienvälisen oppimisen teoretisoinneissa epäammattimaisina ja epäakateemisena, kun on keskitytty enemmän kriittiseen, rationaaliseen reflektioon (Jokikokko, 2016; Jokikokko & Uitto, 2016). Tunteet ovat kuitenkin tutkimusten mukaan tärkeitä kulttuurienvälisen oppimisen käynnistäjiä ja tukijoita ja niiden tunnistamiseen ja käsittelemiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota opettajakoulutuksessa (Jokikokko, 2016; Jokikokko & Uitto, 2016).

Maailman kokonaisvaltainen tarkastelu kuvattiin esimerkkinä keskeisestä globaalikasvatukseen liittyvästä osaamisesta tulevalle opettajalle. Opettajankouluttajan puheenvuorossa huomion kiinnitti älyllisten ja affektiivisten kykyjen kultivoiminen, jota opettajakouluttaja ei tämän enempää ehtinyt selventää, mutta joka vaikuttaa kohdistuvan ensi sijassa opettajiin yksilöinä. Toisaalta opettajakouluttajan puheenvuorossa jää selvittämättä se, millaisista näkökulmista maailman lainalaisuuksia määritellään. Globaalikasvatus toisin -ajattelusta käsin voitaisiin myös kysyä, onko maailmassa mahdollista toimia täydellä varmuudella ja miten epävarmuus voivat näkyä osana myös opettajan työtä.

8 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella opettajankouluttajien puhetta globaalikasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista opettajankoulutuksen käytännöissä. Tätä varten järjestetyssä työpajassa opettajankouluttajat pääsivät kriittisten kysymysten ja yhteisen keskustelun kautta tarkastelemaan globaalikasvatuksen tavoitteenmäärittelyä ja keskustelemaan kriittisen globaalikasvatuksen mahdollisuuksista ja haasteista opettajankoulutuksen käytännöissä.

Vaikka monesta globaalikasvatuksen teemasta ja taustaolettamuksista vaikutti opettajankouluttajien kesken vallitsevan yksimielisyyttä, globaalikasvatuksen tavoitteiden määrittely ei näyttäytynyt yksiselitteinä. Globaalikasvatuksen määrittämisen ja toteuttamisen suhteen opettajankouluttajat joutuvat tasapainottelemaan monenlaisten taustaoletusten, määritelmien ja käsitteiden viidakossa. Vaikka työpajaan osallistuneista suuri osa identifioitui globaalikasvatuksen tai kriittisen pedagogiikan alalle, työpajassa koettiin silti tulevan esiin monialaisia näkökulmia aiheeseen. Yhteisessä keskustelussa nousi yllättäviä, kriittisiä ja konsensusta rikkovia näkökulmia, joista erityisesti pohdinta aktivismin lähtökohdista oli jäänyt palautteen mukaan mieleen. Tutkimustulokset korostivat sitä, miten eri tavoin jopa globaalikasvatuksen kentällä toimivat ja globaalikasvatuksesta kiinnostuneet voivat ymmärtää sen keskeisimpiä tavoitteita.

Kuten opettajankouluttajat toivat esiin työpajasta antamassaan palautteessa, keskustelut olivat antaneet sekä uutta näkökulmaa ja vahvistusta aiemmille pohdinnoille – toisaalta globaalikasvatuksen tavoitteet ja kentän epämääräisyys olivat edelleen vaikuttamassa niihin. Työpajassa ja sen jälkeen globaalikasvatuksen hahmottumattomuus, monitulkintaisuus ja määrittelyn vaikeus korostuivat, etenkin kun työpajan keskusteluihin osallistuneet opettajankouluttajat lähestyivät aihetta omista näkökulmistaan. Yhdessä opettajankouluttajan palautteessa pohdittiin sitä, voisiko kasvatuksen profiileista luopua ja sitä kautta päästä mahdollisesti eteenpäin keskusteluissa. Toisaalta toisessa palautteessa erilaiset näkökulmat nähtiin parhaimmillaan täydentävän toisiaan ja tässä nähtiin tärkeänä se ”miten asioista puhutaan”.

Moni työpajaan osallistuneista opettajankouluttajista työskenteli globaalikasvatuksen parissa tai teki tutkimusta alalta. Niin kokemukseen, teoreettiseen tietoon kuin tutkimukseen viitattiin kuvailtaessa globaalikasvatuksen toteutusmahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Opettajankouluttajien puheessa korostui erityisesti dialogisuuden merkitys, kriittisyyden ja näkökulman vaihtamisen ja kokemuksellisuuden mahdollisuudet sekä tilojen luominen opiskelijoiden kohtaamiselle ja laajalle yhteistyölle tiedekunnassa. Globaalikasvatuksen käytännön toteuttamiselle opettajankoulutuksessa tuotiin esiin myös rajahehtonsa. Opettajankoulutuksen rakenteiden vankka ainejakoisuus, globaalikasvatuksen hahmottomuus, tehokkuusajattelu ja ajanpuute, laajat oppimistavoitteet ja formaalit oppimisympäristöt korostuivat eniten keskusteluissa.

Rajaehtojen venyttämiseksi voi löytyä mahdollisuuksia silloin, kun opettajankoulutuksesta löytyy ”samanmielisiä”. Opettajankoulutuksen rakenteissa kriittisen globaalikasvatuksen mahdollisuuksia oli toteutettu tai lähdetty toteuttamaan esimerkiksi ainedidaktiikan sisäisen paradigman muutoksen, koko opettajankoulutusta käsittävän holistisen lähestymistavan sekä kasvattajan roolin vahvistamisen kautta. Kuten opettajankouluttajien omista esimerkeistä käy ilmi, opettajankoulutusta ja yliopistoakin yhä enemmän leimaavan markkinatalousajattelun ja oppimisdiskurssin seinämissä näyttäytyy kuitenkin olevan rakoja globaalikasvatuksen ja yhteiskunnallisten aiheiden käsittelemiseen.

Työpajan palautteessa suurin osa opettajankouluttajista oli kokenut työpajan tukevan omaa ajattelua ja globaalikasvatuksen kehitystyötä. Dialogisuus sekä omia ja toisten ajattelun taustaoletuksia kriittisesti tarkasteleva lähestymistapa voisivat opettajankoulutuksen globaalikasvatuksen menetelmien lisäksi kenties toimia herättelemässä tiedekunnan sisällä keskustelua globaalikasvatuksista, sen tavoitteista ja toteutuksesta. Näen tärkeänä tuoda esiin myös palautteen, jossa opettajankouluttaja kuvaili työpajasta saamaansa tunnetta siitä, että hänkin ”voi olla globaalikasvattaja”. Vaikka globaalikasvatuksen määritelmät jäisivät selkiyttämättä, yhteisten keskustelujen ja avoimen dialogin kautta opettajankouluttajat voivat mahdollisesti saada tukea omaan rooliinsa globaalikasvattajana.

8.1 Luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelussa lähden siitä, että oma tarkastelukulmani paikantuu postkoloniaaliseen teoriaan (esim. Andreotti) ja globaalikasvatuksen toteuttamiseen yhä kriittisemmin ja transformationaalisemmin. Vaikka käsittelen dekoloniaalisuutta sekä myös alkuperäiskansan tietoon nojautuvaa työtä (ks. Andreotti ym., 2019), on erittäin tärkeää tiedostaa ja tuoda esiin, että tässä tutkielmassa viitattu kirjallisuus on pääasiassa länsimaisen tieteen konteksteista ja tarkastelen globaalikasvatusta ensisijaisesti eurooppalaisen viitekehyksen sisältä.

Työpajan tarkoituksena oli tarkastella kriittistä globaalikasvatusta ja pohtia globaalikasvatuksen tavoitteita kriittisestä näkökulmasta, joten ennakko-oletukseni oli, että työpajaan ja tutkimukseen osallistujat olivat valmiita haastamaan omia ja yleisiä käsityksiä globaalikasvatuksen tavoitteista ja tarkastelemaan niitä kriittisesti. Teoreettiset lähtökohtani ja valintani tutkimusasetelmassa, työpajan sisällöissä ja kysymyksenasetteluissa ohjasivat niin työpajassa käydyn keskustelun kulkua kuin myös tulkintojani opettajankouluttajien puheesta.

Alkuperäisenä tarkoitukseni oli saada osallistujia laajasti opettajankouluttajien ammattiryhmästä, jotta keskusteluun olisi saatu erilaisia näkökulmia. Tutkimuskutsun kautta moni aiheeseen vihkiytynyt näki työpajan kiinnostavana ja tärkeänä osallistua, mistä olin positiivisesti yllättynyt. Lopulta kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajankouluttajat sautuivat olemaan erityisen kiinnostuneita globaalikasvatuksesta tai jopa syvällisesti sen kanssa työskenteleviä. Tämä on ymmärrettävää, sillä kaikkien opettajankouluttajien kiireinen aikataulu ei välttämättä joustu useamman tunnin mittaiseen työpajaan osallistumiseen. Aineisto olisi kuitenkin voinut olla hyvin erilainen, jos tutkimukseen olisi osallistunut opettajankouluttajia laajemmin eri aloilta ja oppiaineista sekä opettajankouluttajia, joilla ei ole yhtä paljon tai on erilaista kokemusta tai tietoa globaalikasvatuksesta.

Toisaalta tämän tutkimuksen rikkautena voi nähdä sen, että siinä päästiin tarkastelemaan syvällisemmin globaalikasvatusta erityisen ryhmän näkökulmasta - juuri siitä kiinnostuneiden ja tietoisten opettajankouluttajien kanssa. Työpajaan osallistuneiden opettajankouluttajien joukko oli pieni, mutta keskustelijoiden

määrä toimi syvällisissä keskusteluissa hyvin ja tästä sain myös palautteessa myönteistä kommenttia. Työpaja järjestettiin koronapandemian takia etänä ja on huomioitava, että ryhmäkeskustelu olisi voinut rakentua eri tavoin lähityöskentelynä. Etätoteutus kuitenkin mahdollisti osallistumisen työpajaan sujuvasti eri sijainneista. Lisäksi etätoteuttaminen helpotti työpajan taltioimista.

Samankaltaisella menetelmällä olisi kiinnostavaa tutkia myös esimerkiksi opettajaopiskelijoiden näkemyksiä globaalikasvatuksesta ja sen käytännöistä opettajankoulutuksessa. Keskusteluja globaalikasvatuksen tavoitteista ja käytännöistä olisi hedelmällistä tutkia myös tutkimusjoukoilla, joihin kuuluu niin opettajankouluttajia, opettajaopiskelijoita kuin esimerkiksi jo opettajan työskenteleviä. Opettajankoulutuksessa työskentelee myös muun kuin suomenkielisiä opettajankouluttajia, joten työpajan pitäminen esimerkiksi englanniksi olisi voinut tavoittaa laajemmin kohderyhmää. Graduprosessin resurssit eivät kuitenkaan riittäneet työpajan järjestämiseksi englanniksi.

Tutkielman rajoitteena voi nähdä myös aineiston rajoittuneen koon. Jos aikataulut olisivat mahdollistaneet sen, työpaja ja ryhmäkeskustelu olisi ollut mielenkiintoista ja hyödyllistä tehdä useammalle ryhmälle tai pitää useampi keskustelu saman ryhmän kanssa ja mahdollisesti toteuttaa tutkimusta tarkemmin toimintatutkimuksen menetelmin. Tällä tavoin olisi varmasti saanut vielä laajemmin aineistoa käsittelemään tätä aihetta. Toimintatutkimuksen periaatteisiin nojautuvan tutkimuksen ja työpajan suhteen asettamani tavoitteet käytännön hyödyistä osallistujille ja yhteistyön viriämisestä kuitenkin toteutuivat. Työpajan konteksti oli myös itsessään mielenkiintoinen, sillä vastaavanlaisia työpajoja olisi mahdollista järjestää osana opettajankouluttajien työtä tai esimerkiksi täydennyskoulutusta.

Erityisesti kansalaisjärjestöjen roolia ja opettajankoulutuksen kanssa tehtävän yhteistyön muotoja ja mahdollisuuksia olisi mielestäni tärkeää tarkastella niin tulevassa tutkimuksessa kuin opettajankoulutuksen voimavarana. Työpajan järjestäminen yhteistyössä kansalaisjärjestön asiantuntijan kanssa toi tutkimuksen aineistonhankintaan spesifin ja kiinnostavan näkökulman - järjestöistä löytyy asiantuntijuutta organisoida vastaavanlaisia työpajoja, jotka voivat antaa tilaisuuden

tarkastella kriittisesti omia globaalikasvatukseen liittyviä lähtökohtia ja taustaoletuksia sekä päästä keskustelemaan niistä toisten kanssa.

Analysoin opettajankouluttajien ryhmäkeskusteluaineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Analyysin tekemistä tuki se, että olin itse mukana keskustelussa, tosin työpajan lyhyessä ajassa omien kommenttien esittäminen tai selvennysten tekeminen opettajankouluttajien puheesta jäi vähemmälle. Omat ennakkokäsitykseni vaikuttivat myös analyysiin, jonka toinen tutkija olisi voinut päätyä tekemään eri tavalla. Rikkaaseen ja tiiviiseen aineistoon olisi voinut olla mahdollista syventyä vieläkin yksityiskohtaisemmin, mutta sisällönanalyysi osoittautui parhaimmaksi tavaksi vastata tutkimuskysymyksiini. Sisällönanalyysin ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista on käyty kriittistä keskustelua, etenkin kun sen juuret ovat positivistisessa paradigmassa (Graneheim, Lindgren & Lundman, 2017). Myös Salo (2015) on erityisesti kritisoinut sisällönanalyysia nähden sen lähinnä aineiston raakatyöskentelyvaiheena. Koen kuitenkin, että myös tällä analyysimetodilla työpajan keskusteluista oli mahdollista pyrkiä vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiini. Tutkielman tekoprosessi venyi monesta syystä, enkä päässyt analyysissa niin pitkälle kuin olisin toivonut. Toivon kuitenkin, että pystyin tuomaan esiin olennaista tietoa siitä, miten opettajankouluttajat voivat ymmärtää globaalikasvatusta ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita sen suhteen pohditaan.

8.2 Globaalikasvatuksen määrittelyä ja toteuttamisen mahdollisuuksia tulevaisuudessa

Väitöskirjassaan Pudas (2015) osoitti, miten globaalikasvatus ei näyttäytynyt systemaattisesti suomalaisissa peruskouluissa ja tunnisti suurimmaksi ongelmaksi käsitteen tuntemattomuuden, epämääräisyyden sekä sen näkymättömyyden kaikessa koulun toiminnassa. Tutkimuksen aikaan koulutusta ohjasi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka on sittemmin korvattu globaalikasvatukseen erityistä huomioita kiinnittävillä vuoden 2014 asiakirjoilla. Tästä huolimatta globaalikasvatus ei ole ajautunut keskeiseksi osaksi kaikkien opettajankoulutuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Koulutuspoliittisissa asiakir-

joissa uutena haasteena on globaalikasvatuksen määrittelemine johdonmukaisella tavalla (ks. Nasib, 2020). Opettajankoulutuksen käytännöt riippuvat paljolti myös globaalikasvatuksen määrittelystä, erityisesti suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Opettajankoulutus on yksi linkki opetussuunnitelman ja sen käytännön toimintaan saattamisen välillä. Toki samalla opettajankoulutukseen ja sen toteuttamiseen vaikuttaa alan ajankohtainen tieteellinen kehitys. Vaikka osa globaalikasvatuksen nykytutkimuksesta ja teoriasta suuntaa kohti kriittisempää ja holistisempaa globaalikasvatuskäsitystä, toimintapoliittisten määrittelyjen epäpolitisoitumisesta ja kritiikittömyydestä on nostettu esiin huolta. Esimerkiksi Sušan (2019, s. 9) tarkastelussa uudempi ja globaalisti laajemmin tunnettu Unescon määritelmä kuvailee vähemmän kriittistä, poliittista ja itsereflektiivistä globaalikasvatusta verrattuna vuosituhannen alun eurooppalaisessa kontekstissa luotuun Maastrichtin sopimuksen määritelmään, joka sisältää kriittistä otetta ja poliittista sitoutumista (ks. Wegimont, 2020, s. 27).

Tutkimuksen avulla on tärkeää tarkastella, mihin erot määritelmässä ja tavoitteissa paikantuvat ja miten ne voivat vaikuttaa kansallisen globaalikasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi keskusteluja globaalikasvatuksen määrittelystä ja käytännön toteuttamisesta olisi tärkeää käydä niin opettajankoulutusta tarjoavien tiedekuntien sisällä kuin esimerkiksi eri tahojen kuten ministeriöiden ja kansalaisjärjestökentän kanssa yhteistyössä. Globaalikasvatuksen käsitteen ja toimintatapojen määrittely ja jatkuva uudelleen tarkasteleminen sekä tutkimuksessa että käytännössä on keskeistä, sillä samaan käsitteeseen voidaan yhdistää hyvin erilaisia oletuksia, arvoja, tavoitteita ja niiden saavuttamisen keinoja (ks. Schattle, 2008). Tarkempi määrittely on tärkeää myös kasvatuksen alan toimijoiden sujuvan yhteistyön kuten myös esimerkiksi rahoituksen ohjautumisen sekä vaikuttavuuden arvioinnin kannalta (esim. Lehtomäki & Rajala, 2020). Toisaalta Wegimont (2020, s. 33) esittää, että globaalikasvatuksen yksioikoisen määrittelyn suhteen olisi aika siirtyä pois päin konsensuksesta ja toivottaa tervetulleeksi erilaisia koulukuntia ja ajattelua. Toivon, että tämä tutkimus voi osallistua kehotukseen käsitellä globaalikasvatuksen määritelmiä ja tarkastella sen suhteen erilaisia näkökulmia jatkuvassa dialogissa.

Tutkimuksen tuloksia ja menetelmiä voidaan toivon mukaan hyödyntää kehittämistyössä, esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelman uudistamisprosessissa. Globaalikasvatuksen laaja-alaiselle käsittelemiselle opettajankoulutuksessa voi löytää mahdollisuuksia, kun tarkastellaan opetusta ohjaavia asiakirjoja, tehdään yhteistyötä ja käydään keskusteluja tiedekunnan sisällä ja sen ulkopuolella. Tällä hetkellä erityisesti kriittisistä lähtökohdista toteutetun globaalikasvatuksen asema opettajankoulutuksessa vaikuttaa riippuvan aiheesta kiinnostuneista opettajankouluttajista. Globaalikasvatuksen laajempialainen huomiointi opettajankoulutuksessa vaatisi syvempää rakenteellisten esteiden purkamiseksi tehtävää kehitystyötä opettajankoulutuksessa, erityisesti liittyen opettajankouluttajien työn käytäntöihin ja yhteistyöhön (ks. Hökkä, 2012; Timonen & Kantelinen, 2013). Yhteistyön ohella myös yksittäisten opettajankouluttajien tukeminen ammatillisessa kehittämisessään on tärkeää koko opettajankoulutuksen kehittämisen ja erityisesti globaalikasvatuksen kannalta. Tulevaisuudessa opettajankoulutuksen kehittämisen ohella olisi tärkeää suunnata katse myös opettajankouluttajien lisä- ja täydennyskoulutukseen ja sen prosessien tutkimukseen.

Mitä jos opettajankoulutus ei tarjoa tukea ja työkaluja tulevalle opettajalle globaalikasvatuksen teemojen käsittelyyn? Opettajaopiskelijat voivat jäädä yksin pohtiessaan rakenteellista muutosta, sen keinoja ja siitä opettamista. Kriittistä ajattelua tukevaa, kokonaisvaltaista, informaalia oppimista ja tunteita oppimisprosessissa käsittelevää pedagogiikka olisi tärkeää tarkastella käytännössä. Ilmiölähtöisyys tarjoaakin tälle hyviä tilaisuuksia. Opettajankoulutuksellakin voidaan nähdä olevan suuri globaali vastuu ja se on tärkeää tunnistaa. Miten varmistetaan, että globaalikasvatuksen aiheet tulevat kaikille esiin, kun keskustelujakin käy usein vain aiheeseen vihkiytyneet ja siitä kiinnostuneet? Niin koulun kuin opettajankoulutuksenkin valjastaminen globaalikasvatuksen areenaksi tuntuu vaativan käytännössä paljon opettajilta ja johtajilta - motivaatiota, osaamista, aikaa ja resursseja sekä pitkäjänteisyyttä ja yhteistyötä, niin koulun tai yliopiston sisällä kuin niiden ulkopuolella.

Erityisesti ”kriittisen vallankumouksen” tekeminen vaatii jatkuvaa syvällistä tarkastelua opettajankoulutuksen tavoitteista suhteessa globaalikasvatukseen sekä

toimintaa ja tukea sen kehittämiseksi. Toisaalta viitaten Andreottiin ym. (2015), pohdin välillä itsekkin, kuinka paljon liikun metodologisella tasolla ajatellessani muutosta. Millaista muutosta on mahdollista toteuttaa keskittymällä opettajankoulutuksen käytänteisiin ja rakenteisiin? Millaisiin periaatteisiin sitoudumme tehdesämme kriittistä globaalikasvatusta tai tutkimusta ja millaisia mahdollisuuksia avautuu toimittaessa vanhan järjestelmän sisältä käsin? Esimerkiksi Pais ja Costa (2017) esittävät kritiikkiä siitä, miten myös kriittisyyteen tähtäävä globaalikasvatus nojautuu korkeakoulutuksen kontekstissa myös neoliberaaleihin tavoitteisiin tai kehittyy niiden siivellä. Kuinka pääsisimme syvemmän, ontologisen muutoksen äärelle koulutuksen kautta? Kestämätöntä olemisen tapaa kritisoiva ja uusia mahdollisuuksia avaava globaalikasvatus toisin ja sen mahdollisuudet opettajankoulutuksessa ja kansallisessa koulutusjärjestelmässä ovat mielestäni tärkeitä tutkimuksen ja oppimisen kohteita. Tie kohti laajempaa ymmärrystä ja erilaisten suhteiden luomista toisiin ja luontoon on mielestäni se tie, jota meidän kannattaa kulkea voidaksemme kohdata monimuotoiset ja vakavat haasteet yhdessä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. (s.11-24). Juva: Atena.
- Ahonen, S. (2014). Historia: konfliktintekijä vai sovittaja? *Kosmopolis*, 44(1).
- Alasuutari, H. (2015). *Towards More Ethical Engagements in North–South Education Sector Partnerships*. Oulu: University of Oulu.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus* (2., uud. p.). Jyväskylä: Vastapaino.
- Alemanji, A. A. (2016). *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland*. University of Helsinki.
- Andreotti, V. & Souza, L. M. T. M. d. (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development education. Policy and Practice* (3), 83–98.
- Andreotti, V. (2011a). *Actionable postcolonial theory in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2011b). Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali, & S. Issler (toim.), *Education and social change: Connecting local and global perspectives* (s. 238–250). London: Continuum
- Andreotti, V. (2012). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. Teoksessa G. Elliott, C. Fourali & S. Issler (toim.) *Education and social change: connecting local and global perspectives*. Bloomsbury Publishing Plc, ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.lib-proxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=617172>
- Andreotti, V. (2014a). Soft versus Critical Global Citizenship Education. Teoksessa S. McCloskey (toim.) *Development Education in Policy and Practice*. (s. 21-31). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137324665_2
- Andreotti, V. (2014b). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *Sisyphus-Journal of Education* 2(3) 32–50. doi:10.25749/sis.6544
- Andreotti, V., Biesta, G. & Ahenakew, C. (2014). Between the Nation and the Globe: Education for Global Mindedness in Finland. *Globalisation, Societies and Education* 13(2). 246 –259.

- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Andreotti, V., Stein, S., Pashby, K. & Nicolson, M. (2016). Social Cartographies as Performative Devices in Research on Higher Education. *Higher Education Research and Development* 35(1). 84–99. doi:10.1080/07294360.2015.1125857.
- Andreotti, V., Stein, S., Suša, R., Čajkova, T., d'Emilia, D., Elwood, J., Canoun, B., Amsler, S., Cardoso, C., Siwek, D. & Fay, K. (2019). *Gesturing Towards Decolonial Futures Collective: Global Citizenship Education Otherwise; Study Guide*. Haettu osoitteesta: <https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/decolonial-futures-gce-otherwise-1.pdf>
- Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41. <https://www.develop-menteducationreview.com/issue/issue-26/mobilising-different-conversations-about-global-justice-education-toward-alternative>. Viitattu 30.4.2021.
- Autio, T., Hakala, L., & Kujala, T. (2017). *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampereen yliopisto.
- Bourn, D. (2015). From development education to global learning: Changing agendas and priorities. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 20 (Spring): 18–36.
- Bourn, D. (2020). Introduction. Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London; Bloomsbury Academic. (s.1-8). Web. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350108769.0007> Viitattu 27.3.2021.
- Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Maaranen, K., Sintonen, S., & Kynäslähti, H. (2020). Finnish teacher educators' preferences for their professional development – quantitative exploration. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793952>
- Camicia, S. P., & Franklin, B. M. (2011). What Type of Global Community and Citizenship? Tangled Discourses of Neoliberalism and Critical Democracy in Curriculum and Its Reform. *Globalisation, Societies and Education* 9(3-4). 311–322. doi:10.1080/14767724.2011.605303
- Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) 2016. *Kansankynttilä keinulaudalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. (2017). Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Julkaisussa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*.

- Kasvatusalan tutkimuksia, Nro 75. (s. 225-251). Suomen kasvatustieteellinen seura: Turku.
- Cantell, H., Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., & Lehtonen, A. (2019). Bicycle model on climate change education: presenting and evaluating a model. *Environmental Education Research*, 25(5), 717–731. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1570487>
- Dervin, F. & Hahl, K. (2014). Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59. 95–109.
- Dervin, F. 2015. Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing “Extreme” Intercultural Dialogue to Reconstruct Interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71–86.
- Dervin, F. 2017. “I Find it Odd that People Have to Highlight Other People’s Differences – Even When There are None”: Experiential Learning and Interculturality in Teacher Education. *International Review of Education*, 63(1), 87–102.
- Dervin, F., & Hahl, K. (2015). Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904413>
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K., & Riitaoja, A. (2012). Multicultural education in Finland: renewed intercultural competencies to the rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3).
- Dill, J.S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age* (1. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203374665>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68–85.
- Goren, H., Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined: A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Lonka, K. (2004). *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä* (6. uud. p.). WSOY.

- Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Lonka, K. (2004). *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6. uud. p.). WSOY.
- Halme, M. (2008). *Human rights in action*. Väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki.
- Hartmeyer, H. & Wegimont, L. (toim.) (2016). *Global Education in Europe Revisited. Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges*. Munster: Waxmann.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. (s. 25-62). Juva: Atena.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taito. Teoksessa E. Aarnos & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Henriksson, H. (2017) Kansalaisjärjestöt ja valtavirtaistuvan globaalikasvatuksen episteeminen hallinta. *Kasvatus* 5. s. 429-440.
- Holm, G. and Zilliacus, H. (2009), Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? Teoksessa M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11–28). New York: Peter Lang.
- Husu, J., & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 133-148). (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 52). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J., Toom, A. & Partikainen, S. (2008). Guided Reflection as a Means to Demonstrate and Develop Student Teachers Reflective Competencies. *Reflective Practice* 9(1). 37-51.
- Hökkä, P. (2012). *Teacher educators amid conflicting demands: Tensions between individual and organizational development*. University of Jyväskylä.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52.
<https://doi.org/10.1177/0022487113504220>
- Janhonen-Abruquah, H., Paavola, H., & Layne, H. (2016). Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus*, 47(3), 245–251.
- Jokikokko, K. & Järvelä, M. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44(3), 245–257.

- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 114. Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2016). Reframing Teachers' Intercultural Learning as an Emotional Process. *Intercultural Education*, 27(3), 217–230.
- Jääskeläinen, L. (2016). Short History of Global Education in Finland: From the Perspective of a Curriculum Developer. Teoksessa Hartmeyer, H. & Weigimont, L. (toim.) *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures, Policy, Practice and Challenges* (s. 97-114). Münster: Waxmann.
- Jääskeläinen, L. (2016). Short History of Global Education in Finland. From the Perspective of a Curriculum Developer. Teoksessa H. Hartmeyer & L. Weigimont (toim.) *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures: Policy, Practice and Challenges*. (s. 97-114). Münster: Waxmann.
- Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (toim.) (2007). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Ministry of Education, Publications 31.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia; 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kansanen, P. (2007). Research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi (toim.), *Education as a societal contributor: reflections by Finnish educationalists* (s. 131-146). Peter Lang.
- Layne, H. (2016). *'Contact Zones' in Finnish (Intercultural) Education*. Helsinki: University of Helsinki.
- Lehtomäki, E., & Rajala, A. (2020). Global Education Research in Finland. Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (s. 105-120). London: Bloomsbury Academic.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher Education Matters: Finnish Teacher Educators' Concerns, Beliefs, and Values. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 211-227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Sintonen, S., & Jyrhämä, R. (2020). "Do you mean besides researching and studying?" Finnish teacher educators' views on their professional development. *Professional Development in Education*, 46(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555184>
- Maastrichtin sopimus (2002). *Global Education Declaration*. Haettu osoitteesta: <https://rm.coe.int/168070e540> Viitattu 30.4.2021.
- Matilainen, M. (2011). *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää*. Helsinki: University of Helsinki.

- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50(3). 203-215.
- Mignolo, W. D. & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks*. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2500-2>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. Teoksessa A. Green, B. Lingard, K. Mundy, & A. Verger (toim.) *The handbook of global education policy*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Nasib, N. (2020). *Kriittinen globaalikasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- North South Center of the Council of Europe (2019). *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and policy makers*. Haettu osoitteesta: <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> Viitattu 30.4.2021.
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. OECD Publishing, Paris. Haettu osoitteesta: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> Viitattu 30.4.2021.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies* 61(3): 301–325. doi:10.1080/00071005.2013.798393
- Pais, A. & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education* 61(1), 1-16, DOI: 10.1080/17508487.2017.1318772
- Pashby, K. & Sund, L. (2020). Critical GCE in the era of SDG 4.7: Discussing HEADSUP with secondary teachers in England, Finland, and Sweden. Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury Academic,
- Pashby, K. (2012). Questions for global citizenship education in the context of the 'new imperialism'. Teoksessa V. Andreotti & L. M. de Souza (toim.) *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (s. 9-26). New York: Routledge
- Pashby, K., da Costa, M. & Sund, L. (2020). Pluriversal possibilities for global education in northern Europe. *Journal of Social Studies Education* 19 (4). 45-62.

- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 111–130). Tampere: Vastapaino.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education*, 17(1), 38–49. <https://doi.org/10.26522/brocked.v17i1.100>
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Posti-Ahokas, H., Moate, J. & Lehtomäki, E. (2020). How Do Higher Education Students Negotiate Global Responsibility in Education? Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. (s. 220–232). London: Bloomsbury Academic, Bloomsbury Collections. Web. 27.3.2021. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350108769.0027>
- Pudas, A.-K. (2015). *A Moral Responsibility or an Extra Burden? A Study on Global Education as Part of Finnish Basic Education*. Acta Universitatis Ouluensis, E 154. Oulun yliopisto.
- Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa - luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 51-76). Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä.
- Rieckmann, M. & Mindt, L. & Gardiner, S. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Haettu osoitteesta: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf Viitattu 30.4.2021.
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7876-7>
- Räsänen, R. (2007). Intercultural education as education for global responsibility. Julkaisussa Kaivola, T. and Melen-Paaso, M. (toim.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (s. 17–30). Helsinki: Opetusministeriö.
- Räsänen, R. (2009). Transformative global education and learning in teacher education in Finland. *International Journal of Development Education and Global Learning* 1(2). 25–40.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M. L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002). *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa*. OPH.
- Saari, A., Salmela, S., & Vilkkilä, J. (2017). Bildung-ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa. T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 61-82). Tampere University Press.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83-108). Tampereen yliopisto.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.
<https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere University Press.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 kouluissa*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 14. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. *Journal of Political Ideologies*, 13(1), 73–94.
<https://doi.org/10.1080/13569310701822263>
- Siirilä, J. (2016). *Tulkintoja kestävän kehityksen käsitteestä YK:n kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teemavuosikymmenen 2005–2014 yhteydessä*. Helsinki: University of Helsinki.
- Stein, S. (2019). The ethical and ecological limits of sustainability: A decolonial approach to climate change in higher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(3), 1–15.
<https://doi.org/10.1017/aee.2019.17>
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Amsler, S., Hunt, D., Ahenakew, C., Jimmy, E., Cajkova, T., Valley, W., Cardoso, C., Siwek, D., Pitaguary, B., D’Emilia, D., Pataxó, U., Calhoun, B., & Okano, H. (2020). Gesturing Towards Decolonial Futures: Reflections on Our Learnings Thus Far. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 43–65.
<https://doi.org/10.7577/njcie.3518>
- Stein, S., Hunt, D., Suša, R., Andreotti, V. (2017). The Educational Challenge of Unraveling the Fantasies of Ontological Security, *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*.
<http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2017.1291501>

- Suša, R. (2019). *Global Citizenship Education (GCE) for Unknown Futures: Mapping Past and Current Experiments and Debates*. Bridge 47. Haettu osoitteesta: https://www.bridge47.org/sites/default/files/2019-07/bridge47_gce_for_unknown_futures_report-compressed_0.pdf Viitattu 21.11.2020.
- Talib, M. (2006). *Diversity - a challenge for educators*. Finnish Educational Research Association.
- Taubman, P. (2009). *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York, NY: Routledge.
- Tikly, L. (2004). Education and the new imperialism. *Comparative Education*, 40(2), 173–198. <https://doi.org/10.1080/0305006042000231347>
- Timonen, L. & Kantelinen, R. (2013). Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. *Kasvatus* 44(3), 258–269.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching: JET*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Toivanen, R. (2007). Education on Human Rights – a method for inducing global critical thinking. Julkaisussa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (s. 33–44). Helsinki: Ministry of Education.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uematsu-Ervasti, K. (2019). *Global Perspectives in Teacher Education: A comparative study of the perceptions of Finnish and Japanese student teachers*, Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Uitto, A. and Saloranta, S. (2017). Subject teachers as educators for sustainability: A survey study. *Education Sciences* 7(8): 1–19.
- Unesco (2021). *What is global citizenship education?* Haettu osoitteesta: <https://en.unesco.org/themes/gced/definition> Viitattu 30.4.2021.
- Vitikka, E. & Hurmerinta, E. (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuunnaukset*. Opetushallitus.
- Vuori, J. (2021) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietotarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/> Viitattu 30.4.2021.
- Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* (2. painos). Tampere: Vastapaino.

- Wegimont, L. (2020). Global Education in Europe: From Genesis to Theory and a New Model for Critical Transformation. Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. (s. 23–39). London: Bloomsbury Academic. Bloomsbury Collections. Web. 27.3.2021.
<http://dx.doi.org/10.5040/9781350108769.0010>
- YK:n yleiskokous (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Haettu osoitteesta: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> Viitattu 30.4.2021.

Liitteet

Liitteet numeroidaan ja niihin yleensä viitataan tekstissä (liite 1). Kukin liite tulee omalle sivulleen.

Liite 1: Taustatietolomake

Ilmoittautuminen etätyöpajaan ja tutkimukseen kriittisestä globaalikasvatuksesta opettajankoulutuksessa

Tällä lomakkeella ilmoittaudut perjantaina 12.2.2021 klo 9-11:30 Zoomissa järjestettävään opettajankouluttajille suunnattuun etätyöpajaan kriittisestä globaalikasvatuksesta ja globaalikasvatuksen kehittämisestä osana opettajankouluttajan työtä ja opettajankoulutusta.

Työpaja on osa toimintatutkimuksellista yleisen ja aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkimusta Helsingin yliopistolla ja se organisoidaan yhdessä Taksvärkki ry:n kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää globaalikasvatuksen nykytilaa osana opettajankouluttajan työtä sekä myötävaikuttaa globaalikasvatuksen kehittämiseen opettajankoulutuksessa.

Työpajassa käsitellään asiantuntijajohtoisen keskustelun ja pohdinnan kautta yhdessä kriittistä globaalikasvatusta ja sen kehittämistä omassa työssä ja opettajankoulutuksessa. Osallistujalta ei vaadita aiempaa tietoa tai kouluttautumista (kriittisen) globaalikasvatuksen teemoista - rohkeus ja avoimuus oman työn ja opettajankoulutuksen tarkasteluun yhdessä muiden opettajankouluttajien kanssa riittää. Toivottavaa on myös, että tutkimukseen osallistuisi eri alojen opettajankouluttajia erilaisista taustoista (pedagogiset, kasvatustieteelliset ja monialaiset opinnot).

Työpaja toteutetaan yhteistyössä Taksvärkki ry:n kanssa. Taksvärkki ry on suomalainen kehitysyhteistyö- ja globaalikasvatusjärjestö, joka toimii nuorten oikeuksien ja yhdenvertaisuuden puolesta. Taksvärkki tunnetaan usein keräyksestään ja se on Suomen globaalikasvatuskentällä keskeinen toimija. Taksvärkki tarjoaa esimerkiksi menetelmä-materiaalia, koulutuksia ja kouluvierailuja sekä tekee pitempikestoista kouluyhteistyötä Maailmankansalaisen koulu -verkoston kautta. Taksvärkki ry ei kerää työpajasta aineistoa, vaan tarjoaa vankkaa asiantuntemustaan ja hakee työpajasta ideoita oman toimintansa kehittämiseen.

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa käytännössä ilmoittautumista taustatietolomakkeella, osallistumista kertaluontoiseen etätyöpajaan sekä vastaamista palautekyselyyn. Tarkemmat osallistumisohjeet lähetetään ilmoittautuneille. Työpajaan ja tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Zoom-videotapaaminen tallennetaan Zoomin omalla tallennustoiminnolla ja varmuuden vuoksi se myös äänitetään. Työpajassa käytyä keskustelua ja muuta tuotettua materiaalia käytetään pro gradu -tutkielman aineistona. Käsittelen keräämäni tutkimusaineiston luottamuksellisesti ja anonymisti. Ainoastaan minulla on pääsy työpajassa kerättyyn aineistoon ja sitä käytetään vain tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan toivon mukaan hyödyntää kehittämistyössä, esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelman uudistamisprosessissa.

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen, olethan minuun yhteydessä!

Ystävällisin terveisin,

Sanni Palomäki
sanni.i.palomaki@helsinki.fi
(puhelinnumero)

OsallistujatiedotNimi Sähköposti Opetettavat aineet opettajankoulutuksessa / Yliopisto

Oletko osallistunut aiemmin globaalikasvatuksen teemoihin liittyvään työpajaan tai lisäkoulutukseen?

☐

Kyllä, olen osallistunut.

☐

Ei, en ole osallistunut.

Miten määrittelsit globaalikasvatuksen omin sanoin tämänhetkisten tietojesi perusteella?

☐

Hyväksyn, että tietoni tallennetaan ja niitä käytetään pro gradu -tutkimuksen järjestämisessä ja aineistonkeruussa. Tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja poistetaan, kun niitä ei enää tarvita.

Liite 2: Työpajan diat

Gradututkimusprosessi

- Työpaja on osa toimintatutkimuksellista yleisen ja aikuiskasvatus-tieteen pro gradu -tutkimusta Helsingin yliopistolla.
- Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää globaalikasvatuksen nykytilaa osana opettajankouluttajan työtä sekä myötävaikuttaa globaalikasvatuksen kehittämiseen opettajankoulutuksessa.
- Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa ilmoittautumista taustatietolomakkeella, osallistumista työpajaan sekä vastaamista palautekyselyyn. Osallistuminen on vapaaehtoista.
- Työpaja organisoidaan yhdessä Taksvärkki ry:n kanssa. Taksvärkki ry ei kerää työpajasta aineistoa, vaan tarjoaa vankkaa asiantuntemustaan ja hakee työpajasta ideoita oman toimintansa kehittämiseen.

Aineistonhankinta

- Työpaja videoidaan Zoomissa sekä äänitetään varmuuden vuoksi myös puhelimella.
- Työpajassa käytyä keskustelua ja muuta materiaalia käytetään pro gradu –tutkielman aineistona. Käsittelen keräämäni aineiston luottamuksellisesti ja anonymisti.
- Vain tutkijalla on pääsy työpajassa kerättyyn aineistoon, poislukien anonymit vastaukset, jotka jaetaan myös Taksvärkki ry:n kanssa. Aineistoa käytetään vain tässä tutkimuksessa.

Työpajan kulku

Työpaja on rakennettu mukaillen Open Space for Dialogue and Enquiry –metodia, jossa hyödynnetään kriittisen lukutaidon kysymyksiä.

- Näkökulmia globaalikasvatukseen
- *Gloaalikasvatusta toisin?*
- Itsenäinen reflektio omasta näkemyksestä

Tauko

- Globaalikasvatuksen tavoitteet ja mahdollisuudet
- Globaalikasvatus opettajankoulutuksessa
- Yhteenveto ja palaute



- **Jokainen yksilö tuo tilaan pätevää ja oikeutettua tietoa**, joka on rakentunut jokaisen omissa konteksteissa
- **Kaikki tieto on osittaista ja vaillinaista** - toisten näkemysten kuunteleminen auttaa näkemään ja kuvittelemaan oman näkemyksen ulkopuolelle
- **Kaikki tieto voidaan kyseenalaistaa**, jotta näkemystä asiasta voidaan terävöittää ja laajentaa
- Tutkijana ja fasilitaattoreina annamme teille mahdollisimman paljon tilaa puhua, mutta osallistumme myös keskusteluun ohjaamalla sitä sekä kysymällä näkökulmaa laajentavia kysymyksiä

Näkökulmia globaalikasvatukseen

- Laajasti kuvailtuna globaalikasvatuksella halutaan tuoda esiin globaalia näkökulmaa ja vastata sen haasteisiin
- Luetaan seuraavalla dialla olevat väittämät globaalikasvatuksen tavoitteista
- Pohditaan samalla itsenäisesti ja sen jälkeen yhdessä kysymyksiä:
 - Nousiko esimerkeistä asioita, joita et ollut aiemmin ajatellut?
 - Millaisia oletuksia väitteiden taustalla on? Millaisia seurauksia näillä oletuksilla on?
 - Voiko kaikista väitteistä olla samaa mieltä?

GLOBAALIKASVATUKSEN TAVOITTEENA ON...

Voida elää harmonisesti monikulttuurisissa yhteisöissä, menestyä muuttuvilla työmarkkinoilla, käyttää media-alustoja tehokkaasti ja vastuullisesti sekä kannattaa ja tukea kestävän kehityksen tavoitteita.	Avata ihmisten silmät ja mielen maailman erilaisille todellisuuksille ja herättää ihmisissä halu rakentaa oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ihmisoikeuksia kunnioittavampaa maailmaa.	Voimaannuttaa kaikenikäisiä oppijoita omaksumaan aktiivisia rooleja paikallisesti ja globaalisti rauhallisempien, suvaitsempien, inklusiivisempien ja turvallisempien yhteiskuntien rakentamiseksi.
Kannustaa ihmisiä aktiiviseen ja vastuulliseen maailmankansalaisuuteen vaikuttamalla ihmisten tietoihin, taitoihin, arvoihin ja asenteisiin. Lisätä ymmärrystä siitä, miten jokainen meistä on kytköksissä maailmanlaajuisiin ilmiöihin kuten köyhyyteen, eriarvoisuuteen, rasismiin, ympäristökatastrofeihin tai pakolaisuuteen - ja miten näihin voi vaikuttaa omalla toiminnallaan.	Tukea globaalien ongelmien ja näkökulmien käsittelemistä, eettistä suhdetta erilaisuuteen sekä kompleksisuuden ja valtasuhteiden esille ottamista. Voimaannuttaa yksilöitä reflektomaan kriittisesti heidän kulttuuriensa perintöä ja prosesseja, kuvittelemaan erilaisia tulevaisuuksia ja ottamaan vastuuta valinnoista ja teoista.	Syventää oppimista nykyisen (sosioekonomisen) järjestelmän rajoista ja haitallisista taipumuksista, lopettaen panostamisen sen jatkuvuuteen samalla siinä toimien, sekä mahdollistaa erilaisten olemisen mahdollisuuksien ja toisenlaisen politiikan esiin tuleminen, kun opimme olemaan eri tavalla yhdessä. Lisää erityisesti tunnepitoisia ja suhteisiin liittyviä valmiuksia, jotka auttavat navigoimaan haasteiden keskellä.

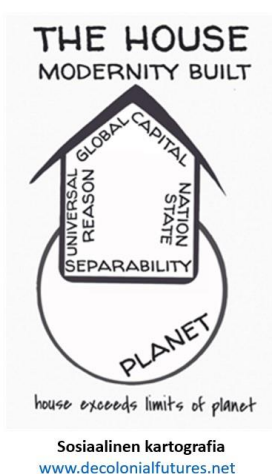
- **Nousiko esimerkeistä asioita, joita et ollut aiemmin ajatellut?**
- **Millaisia oletuksia väitteiden taustalla on? Millaisia seurauksia näillä oletuksilla on?**
- **Voiko kaikista väitteistä olla samaa mieltä?**

Mitkä ovat vallalla olevia näkemyksiä? Miksi? Miten valtanäkemykset on muodostettu? Mistä olen itse saanut näkökulmaa globaalikasvatukseen?		
<p>Voida elää harmonisesti monikulttuurisissa yhteisöissä, menestyä muuttuvilla työmarkkinoilla, käyttää media-alustoja tehokkaasti ja vastuullisesti sekä kannattaa ja tukea kestävän kehityksen tavoitteita. (OECD)</p>	<p>Avata ihmisten silmät ja mielen maailman erilaisille todellisuksille ja herättää ihmisissä halu rakentaa oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ihmisoikeuksia kunnioittavampaa maailmaa. (Maastricht, 2002)</p>	<p>Voimaannuttaa kaikenikäisiä oppijoita omaksumaan aktiivisia rooleja paikallisesti ja globaalisti rauhallisempien, suvaitsevämpien, inklusiivisempien ja turvallisempien yhteiskuntien rakentamiseksi. (UNESCO)</p>
<p>Kannustaa ihmisiä aktiiviseen ja vastuulliseen maailmankansalaisuuteen vaikuttamalla ihmisten tietoihin, taitoihin, arvoihin ja asenteisiin. Lisätä ymmärrystä siitä, miten jokainen meistä on kytköksissä maailmanlaajuisiin ilmiöihin kuten köyhyyteen, eriarvoisuuteen, rasismiin, ympäristökatastrofeihin tai pakolaisuuteen - ja miten näihin voi vaikuttaa omalla toiminnallaan. (Fingo)</p>	<p>Tukea globaalien ongelmien ja näkökulmien käsittelemistä, eettistä suhdetta erilaisuuteen sekä kompleksisuuden ja valtasuhteiden esille ottamista. Voimaannuttaa yksilöitä reflektoidaan kriittisesti heidän kulttuuriensa perintöä ja prosesseja, kuvittelemaan erilaisia tulevaisuuksia ja ottamaan vastuuta valinnoista ja teoista. (Andreotti, 2006; 2014)</p>	<p>Syventää oppimista nykyisen järjestelmän rajoista ja haitallisista taipumuksista, lopettaa investoimisen sen jatkuvuuteen samalla siinä toimien sekä mahdollistaa erilaisten olemisen mahdollisuuksien ja toisenlaisen politiikan esiin tuleminen, kun opimme olemaan eri tavalla yhdessä. Lisää erityisesti tunnepitoisia ja suhteisiin liittyviä valmiuksia, jotka auttavat navigoimaan haasteiden keskellä. (Andreotti ym., 2019)</p>

Globaali- kasvatuksen lähestymis- tapoja

Soft Reform	Radical Reform	Beyond Reform
<p>to make the same world a little bit better through transformations of policies and practices</p> <p>horizon: single story of progress, development and evolution</p> <p>methodological critique; focus on effectiveness</p> <p>SAME QUESTIONS, SAME ANSWERS</p>	<p>To make the same world a lot better by including more people, voices and perspectives in collective action.</p> <p>horizon: unification of stories in a single direction</p> <p>epistemological critique; focus on representation</p> <p>SAME QUESTIONS, DIFFERENT ANSWERS</p>	<p>To disinvest in the current unsustainable world and to walk with others into the possibility of new worlds .</p> <p>horizon: learning from repeated mistakes in order to make different mistakes</p> <p>ontological critique; focus on representability</p> <p>DIFFERENT QUESTIONS, DIFFERENT ANSWERS</p>
<p>Recognition of epistemological dominance</p>		
<p>Recognition of ontological dominance</p>		

Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt (2015)



Globaalikasvatusta toisin?

Moderniteetin rakentaman talon asuttaminen lupaa (katteettomasti) **jatkuvaa turvaa ja varmuutta** ja vain osalla ihmisistä on siihen asumisoikeus. Talo ylittää planeetan rajat.

Nähdäänkö talon rappeutuminen (nykyajan kriisit ja epävarmuus) talon ulkopuolisena uhkana vai talon rikkinäisistä rakenteista johtuvana?

Vastaus vaikuttaa siihen, miten vallitsevien epävarmuuksien keskellä ajatellaan ja toimitaan.

Yritetäänkö korjata olemassa olevaa taloa tai laajentaa sitä? Pyritäänkö rakentamaan uusi talo – tai aivan toisenlainen suoja?

Vaikka talo nähtäisiin ainoana järkevänä muotona järjestää olemassaolomme ja keskinäiset suhteemme, se on **lopulta kestävä** ja **tuhoisa ihmisten ja muun elollisen elämän jatkuvuudelle** (Stein ym., 2017, s. 76).

Globaalikasvatusta toisin?

Soft Reform	Radical Reform	Beyond Reform	
to make the same world a little bit better through transformations of policies and practices	To make the same world a lot better by including more people, voices and perspectives in collective action.	To disinvest in the current unsustainable world and to walk with others into the possibility of new worlds .	Millaiseen asumiseen kasvatus ja koulutus antaa puitteet?
horizon: single story of progress, development and evolution	horizon: unification of stories in a single direction	horizon: learning from repeated mistakes in order to make different mistakes	Lupaako kasvatus ja koulutus samoja asioita kuin vanha talo (varmuutta ja turvaa), vaikka oltaisiin valmiita rakentamaan uutta?
methodological critique; focus on effectiveness	epistemological critique; focus on representation	ontological critique; focus on representability	Millaisia haasteita syntyy, jos yritetään rakentaa uutta taloa samalla asuttaen vanhaa?
SAME QUESTIONS, SAME ANSWERS	SAME QUESTIONS, DIFFERENT ANSWERS	DIFFERENT QUESTIONS, DIFFERENT ANSWERS	Millaista oppimista tarvittaisiin purku- ja (uudelleen)rakennustoissa?

Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt (2015)

Itsenäinen reflektio

- Pohdi itsenäisesti
 - Mitä mieltä olen itse tästä aiheesta? Miksi?
 - Kuinka varma olen siitä mitä ajattelen? Missä määrin olen avoin näkemysteni haastamiselle?
- Voit kirjoittaa ajatuksiasi ylös, jos se helpottaa sinua
- Saa halutessaan jakaa ajatuksiaan, muttei tarvitse!

Ryhmäkeskustelun ohjeet

- Tutustutaan polttaviin kysymyksiin globaalikasvatuksesta
- Tuodaan esiin ja kuunnellaan erilaisia näkökulmia, analysoidaan niiden oletuksia, seuraamuksia ja ristiriitoja
- Mitkä ovat isoimmat jännitteet?
- *Muista, ettei ole tarvetta päätyä konsensukseen. Kompleksisuus, vastakkaiset näkemykset, epävarmuus ja erilaisuus ovat OK!*

Gloaalikasvatuksen tavoitteet ja mahdollisuudet

- Millaista globaalikasvatusta kouluissa tulisi toteuttaa?
 - Tavoitteet? Käytännön taso?
- Millaista globaalikasvatusta kouluissa on mahdollista toteuttaa?
 - Esteet ja rajoitukset? Seuraamukset?
- *Ajatuksia kirjataan ensin ylös Jamboardiin ja keskustellaan yhdessä*



Gloaalikasvatus opettajankoulutuksessa

- Miten itse käsittelisin yhteiskunnallisia ja globaaleja ilmiöitä opetustilanteessa? Olisivatko valintani erilaisia ilman näitä harjoituksia?
- Millaisia haasteita kohtaisin?
- Millaiset työn rakenteet, ympäristö, käytänteet tai suhteet tukisivat globaalikasvatuksen toteuttamista opettajankoulutuksessa?





... itsestäni?
 ... toisista?
 ... tiedosta ja oppimisesta?
 ... eroista?
 ... globaalikasvatuksesta?

Oletko sitä mieltä, että osallistujat pystyivät ilmaista itseään vapaassa ja turvallisessa tilassa?

Mitä tilassa oltaisiin voitu tehdä paremmin ryhmän oppimisprosessin ja suhteiden kehittämiseksi?

Vastaa palautelomakkeeseen, joka lähetetään sähköpostilla työpajan jälkeen.

Lähteet

- Andreotti, V. (2006). *Soft versus critical global citizenship education*. Policy & Practice: A Development Education Review 3: 40–51.
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., Hunt, D. (2015). *Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education*. Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 4(1): 21-40
- Andreotti, V., Stein, S., Suša, R., Čajkova, D., Elwood, J., Calhoun, B., Amsler, S., Cardoso, C., Siwek, D. & Fay, K. (2019) *Global Citizenship Education OTHERWISE. Study Guide*. Osoitteessa: <https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2019/05/decolonial-futures-gce-otherwise-1.pdf>
- Maastrichtin julistus (2002) <https://rm.coe.int/168070e540>
- Stein, S., Hunt, D., Suša, R. & Andreotti, V. (2017). *The Educational Challenge of Unraveling the Fantasies of Ontological Security*. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 11:2, 69-79
- www.decolonialfutures.net
- <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>
- <https://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus>
- <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Liite 3: Palautelomake

Kriittisen globaalikasvatuksen työpaja

Tämä palautelomake koskee perjantaina 12.2.2021 klo 9-11:30 Zoomissa järjestettyä opettajankouluttajille suunnattua etätyöpajaan kriittisestä globaalikasvatuksesta ja globaalikasvatuksen kehittämisestä osana opettajankouluttajan työtä ja opettajankoulutusta. Kiitos vielä osallistumisesta!

Palautelomakkeeseen vastaaminen on osa gradututkimukseen osallistumista. Vastaukseen menee aikaa noin 10-15 minuuttia. Vastaukset annetaan anonyymisti. Palautelomakkeen vastaukset jaetaan myös Taksvärkki ry:n kanssa. Taksvärkki ry ei kerää työpajasta tutkimusaineistoa, vaan saa tämän lomakkeen kautta palautetta sen toteutuksesta.

Mikäli sinulla on vielä kysyttävää tutkimukseen liittyen, olethan minuun yhteydessä!

Ystävällisin terveisin,
Sanni Palomäki
sanni.i.palomaki@helsinki.fi
(puhelinnumero)

* Required

1. Mitä olen oppinut itsestäni? Toisista? Tiedosta ja oppimisesta? Eroista? Kerro vapaasti työpajakokemuksestasi. *
2. Mitä olen oppinut globaalikasvatuksesta? *
3. Mitä mieltä olit työpajasta? Merkitse kokemustasi parhaiten kuvaava vaihtoehto.*
 - Työpaja oli hyvin suunniteltu ja selkeä kokonaisuus.
 - Sain uutta tietoa.
 - Voin hyödyntää työpajan antia työssäni.
 - Työpaja vastasi odotuksiani.
 - Voisin suositella vastaavaa työpajaa aiheesta kiinnostuneelle kollegalle.
 - Osallistujat pystyivät ilmaista itseään vapaassa ja turvallisessa tilassa.

☐ Täysin eri mieltä ☐ Osin eri mieltä ☐ Osin samaa mieltä ☐ Täysin samaa mieltä
4. Mikä työpajassa oli onnistunutta?
5. Mitä työpajassa olisi voitu tehdä paremmin, esimerkiksi ryhmän oppimisprosessin ja suhteiden kehittämiseksi?
6. Jäikö mieleesi jotain, mitä olisit halunnut lisätä tai tarkentaa?
7. Muuta palautetta?

Liite 4: Työpajan kirjallinen materiaali (Jamboard)

Millaista globaalikasvatusta kouluissa tulisi toteuttaa?
Tavoitteet, käytännön taso?

Millaista globaalikasvatusta kouluissa on mahdollista toteuttaa?
Esteitä, rajoituksia, seuraamuksia?



Millaiset työn rakenteet, ympäristö, käytänteet tai suhteet tukisivat globaalikasvatusta toteuttamista opettajankoulutuksessa?

